



MARINA ALVARENGA BOTELHO

**POR UMA PEDAGOGIA DO OLHAR: O CINEMA
BRASILEIRO COMO POSSIBILIDADE ESTÉTICA
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

LAVRAS – MG

2014

MARINA ALVARENGA BOTELHO

**POR UMA PEDAGOGIA DO OLHAR: O CINEMA BRASILEIRO COMO
POSSIBILIDADE ESTÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, área de concentração em Gênero e Diversidades na Educação, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador

Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

LAVRAS - MG

2014

**Ficha Catalográfica Elaborada pela Coordenadoria de Produtos e
Serviços da Biblioteca Universitária da UFLA**

Botelho, Marina Alvarenga.

Por uma pedagogia do olhar : o cinema brasileiro como
possibilidade estética na formação inicial de professores / Marina
Alvarenga Botelho. – Lavras : UFLA, 2014.

214 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2014.

Orientador: Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

Bibliografia.

1. Cinema brasileiro. 2. Educação estética. 3. Formação de
professores. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD – 370.71

MARINA ALVARENGA BOTELHO

**POR UMA PEDAGOGIA DO OLHAR: O CINEMA BRASILEIRO COMO
POSSIBILIDADE ESTÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, área de concentração em Gênero e Diversidades na Educação, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 15 de agosto de 2014.

Dr. Vanderlei Barbosa UFLA

Dr. Cláudio Márcio Oliveira UFLA

Dra. Cláudia Maria Ribeiro UFLA

Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

LAVRAS - MG

2014

Ao meu amor, amigo e companheiro, João Maurício, pela paciência, pela enorme ajuda e pelo incentivo.

A minha mãe, Soraya, pela cobrança e por corrigir minhas “teses” desde criança.

A Vó Lila, por acreditar nos meus sonhos e apoiar minhas decisões.

A Vó Gê, por me educar para a sensibilidade.

A minha irmã, Paula, pela amizade e pelos momentos de descontração.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Fábio Reis, por me “adotar” no meio do caminho, por acreditar em mim, pelo olhar sensível e por toda a orientação.

Ao professor Nilson Alvarenga, que mesmo de longe me deu apoio e apontou trilhas a serem seguidas.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, pelos ensinamentos e experiências compartilhadas, em especial ao professor Vanderlei Barbosa, pelos valiosos conselhos.

Aos estudantes de licenciatura, bolsistas do Pibid, que participaram da oficina e muito contribuíram não só com a construção da dissertação, mas com minha formação pessoal.

Aos amigos Rachel e Xunho, pela amizade e pelas dicas.

A toda a minha família, sempre me incentivando e me apoiando.

E ao professor Edmar, que mesmo não sabendo, teve importante papel para que essa dissertação fosse feita.

RESUMO

A presente investigação buscou verificar empiricamente a possibilidade de uso do cinema brasileiro como elemento formativo na constituição de uma educação estética e sensível na formação inicial de professores. Para tanto, propôs uma intervenção técnica especializada no tocante ao cinema utilizando-se das metodologias Oficina e Grupo Focal para coletar dados (narrativas) por meio de filmagem ao longo dessas seções de formação. Os alunos envolvidos foram os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Concluímos que o cinema é, quase sempre, utilizado nas escolas como uma metodologia para o ensino de algum conteúdo formal. Consideramos, também, que praticamente não há um trabalho específico sobre uma educação para o cinema como texto cultural que desenvolve percepção estética e sensibilidade nos processos formativos das licenciaturas desta Universidade.

Palavras-chave: Cinema brasileiro. Educação estética. Formação de professores.

ABSTRACT

This study aimed to empirically verify the possibility of using of Brazilian cinema as a formative element in the constitution of an aesthetic and sensitive education in initial teacher education. To this end, it was proposed a specialized technical assistance regarding the film using the methodologies Workshop and Focus Group to collect data (narratives) by shooting along these educational sections. The students involved were fellows of the Institutional Program Initiation to Teaching Scholarship - PIBID the Federal University of Lavras - UFLA. We conclude that the film is almost always used at school as a methodology for teaching some formal content. We also consider that there are virtually no specific work on an education for the cinema as a cultural text that develops aesthetic awareness and sensitivity in the formative processes of the degrees of this University.

Keywords: Brazilian Cinema. Aesthetic Education. Teacher Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	O problema de pesquisa	15
3	REVISÃO DA LITERATURA	39
3.1	A ANPEd	39
3.2	Periódicos CAPES	45
4	PREPARANDO O TERRENO	51
4.1	Cinema & Educação	59
4.2	Educação audiovisual	66
4.3	A Hipótese-Cinema	77
5	CINEMA “BRASILEIRO”	88
5.1	Outros argumentos sobre: por que do cinema brasileiro?	88
5.2	Contextualizando a discussão sobre cinema brasileiro – cinema nacional, transnacional e <i>world</i> cinema	91
6	A OFICINA “CINEMA BRASILEIRO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA PEDAGOGIA DO OLHAR”	99
6.1	As narrativas	99
6.1.1	Sobre o que é cultura e o que é cinema	100
6.1.2	Relações entre cinema e educação	106
6.1.3	As experiências prévias com cinema durante a formação dos estudantes	108
6.1.4	Do gosto e do acesso	114
6.1.5	Relações entre cinema e formação de professores	120
6.1.6	Sobre o cinema brasileiro	133
6.1.7	Conversas sobre o filme – As sensações de “Era uma vez eu, Verônica”	137
6.1.8	Conversas sobre o filme – Cinema brasileiro e identidade	147
6.1.9	Rumo às primeiras conclusões	151
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	162
	APÊNDICES	175

1 INTRODUÇÃO

Durante o Ensino Médio, eu, duas colegas e mais alguns professores entusiastas nos reuníamos para ver filmes fora do horário de aulas, em um espaço cedido pela escola. Assistíamos aos filmes que nunca sonhara ser possível de existirem. Vem-me a memória filmes como “Muito Além do Cidadão Kane”, de Simon Hartog e “Baraka” de Ron Fricke (BARAKA..., 1992; MUITO..., 1993). Com esses encontros, mesmo que tenham durado pouco tempo, criamos uma *cultura*, um *ato social*, de ver filmes, de conversar sobre eles, extrapolando os assuntos relacionados à aula, pois íamos ali por *hobby*.

Paralelo a essa atividade, tinha contato também com filmes no horário escolar. Filmes como “Eu, Christiane F, 13 anos, drogada e prostituída” de Uli Edel (EU CHRISTIANE..., 1981) para discutir adolescência e drogas, ou “A Lista de Schindler”, de Steven Spielberg (A LISTA..., 1993), para ilustrar a aula de história sobre o nazismo. Fato é que também tive muito contato com filmes de forma instrumental. E era muito diferente dos nossos encontros extraclasse, era às vezes até chato.

Tive a sorte de ter uma locadora de vídeos próxima à escola que possuía uma seção só de clássicos *hollywoodianos* e outra de filmes europeus. Um daqueles professores sempre mencionava alguns títulos e sugeria para que eu assistisse, entre eles “Noites de Cabíria”, de Federico Fellini (NOITES..., 1957), “O Espelho” de Andrei Tarkovski (ESPELHO..., 1975) e o “O Sétimo Selo”, de Ingmar Bergman (SÉTIMO..., 1957).

Naquele contexto, eu já havia me tornado uma nova amante das imagens em movimento, mas foi quando escolhi para assistir o filme “O Fantasma da Liberdade”, de Luis Buñuel (FANTASMA..., 1974), que fui *tocada* pelo cinema, aliás, pela sua mágica, pela possibilidade de falar de algo por horas sem sequer citar a palavra. A partir daí, sabia que queria conhecer cada vez mais esse

universo cinematográfico, destrinchá-lo e aprofundá-lo nas incontáveis possibilidades imagéticas.

Infelizmente existiam poucos cursos superiores de Cinema no Brasil, o que me levou à graduação em Comunicação Social. Desde o início do curso, participei de cineclubes e aproveitei tudo o que a Universidade me oferecia relacionado ao cinema. Quando me tornei bolsista do Programa de Educação Tutorial¹, tive a liberdade de escolher as atividades de ensino, pesquisa e extensão que tinha vontade de aprofundar conhecimentos. Desenvolvi e mantive um cineclube por dois anos, junto com colegas, e comecei minhas pesquisas científicas relacionadas ao cinema.

Foi em um projeto social para o qual fui convidada a participar ministrando uma oficina de cinema que me deparei com questões teórico-metodológicas da “educomunicação”. Esse conceito visava a “alfabetização” para os meios de comunicação, a fim de dar voz à juventude e promover cidadania. Nesse momento, pela primeira vez tive contato direto com os jovens da periferia, sendo que tinha como propósito da oficina trazer o universo do cinema a eles, que pouco acesso tinham a essa cultura fílmica. Pelos processos de estranhamento e adaptação, o projeto gerou ótimos resultados e me vi satisfeita por ter “mudado”, de certa forma, a vida de algumas dessas pessoas.

Na esteira do processo de formação, em meu trabalho de conclusão de curso, debrucei-me sobre o cinema brasileiro e teorias específicas do cinema, tais como o realismo cinematográfico e a imagem-câmera, na minha monografia: “O pensamento afetivo na mistura de elementos documentais dentro da ficção ‘Viajo porque preciso, volto porque te amo’”. A pesquisa identificou no filme “Viajo porque preciso, volto porque te amo”, de Karim Ainouz e Marcelo Gomes (VIAJO..., 2009) elementos de imagens documentais e de som (uma narrativa em *off*) ficcional. Em um embate entre o visto e o ouvido,

¹ Programa vinculado à Secretaria de Ensino Superior e ao Ministério da Educação.

procurou-se observar momentos que faziam asserção sobre o mundo histórico, (conceito de imagem-câmera, um tipo de imagem documental) e momentos que faziam parte de uma ficção. A partir daí, foi feita análise fílmica, à luz do conceito de pensamento afetivo.² Foi um estudo que buscava compreender relações do espectador com o filme em questão, pelas suas peculiaridades como a ausência de um personagem corpóreo, as imagens documentais e o som ficcional. Concluiu-se que o filme está na contramão de grandes sucessos comerciais, e é um filme brasileiro de difícil acesso e que pouco chegou às salas de cinema. Um filme capaz de suscitar sensibilidade de olhar e de pensamento, mas que, infelizmente provavelmente nunca seria, por exemplo, um filme trabalhado em sala de aula (BOTELHO, 2012).

De forma complementar, ocupei-me em estudar o cinema brasileiro pelo encantamento que tive com filmes que vi em festivais como a ‘Mostra de Cinema de Tiradentes’ e a ‘Mostra Cine BH’. Vi nesses filmes muito frescor, criatividade e potencial de trabalho. Percebi também que eles eram completamente diferentes dos filmes brasileiros que havia visto na televisão ou em salas de cinema. O filme analisado na monografia de graduação foi um “filme de festival”, e demorei um bom tempo para obter a sua cópia. Observa-se, assim, a dificuldade de distribuição daquele cinema no qual eu havia achado maravilhoso para um público maior.

Todos esses trajetos me levaram ao programa de mestrado em Educação da Universidade Federal de Lavras, que possui ênfase nas discussões sobre a

² Resumidamente, o pensamento afetivo é uma forma de pensamento relacionada à imagem de pensamento; diferentemente de um pensamento que pode ser gerado por filmes de narrativa clássica onde ocorre o prolongamento sensório-motor do pensamento, o pensamento afetivo é a quebra desse prolongamento e um eterno voltar-se sobre a imagem em busca de novas conexões. Para maior aprofundamento vide Akervall (2008) e Lima (2012).

formação de professores, o que acabou me influenciando em desbravar ainda mais questões relativas ao cinema brasileiro contemporâneo.

No início, pretendia trabalhar com o conceito da “alfabetização” para o meio cinematográfico, uma vez que já possuía algumas ideias anteriores baseadas na minha experiência com a “educomunicação”. Assim, essa forma de pensar ganhava força nas discussões realizadas por autores como Duarte (2009) e Rizzo Júnior (2011), porém, era necessário relacioná-la à formação de educadores.

Descobrimos em Duarte Júnior (2000) o conceito de educação sensível, isto é, uma educação voltada para um “saber primitivo”, que tem sido ignorado em favor do conhecimento intelectual; uma educação a fim de “desenvolver e refinar os sentidos”, literalmente; um saber corporal, anterior ao saber simbólico. De forma complementar, a educação estética se preocupa com essa educação sensível, “trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra ‘estética’ — *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 15).

Diante do exposto, com os subsídios teóricos que tínhamos naquele momento nos interrogamos: quais as possibilidades de trabalharmos a educação estética na formação de educadores por intermédio do cinema (brasileiro)? Instrumentalizando os educadores no que diz respeito a sua utilização como método para o ensino de conteúdos de componentes curriculares formais como História e Geografia? Como explorar os elementos do cinema (brasileiro) nessa formação estética na docência?

Com base nessas questões, sentimos necessidade de pegar emprestado o termo “pedagogia do olhar” (ALVES, 2013), que chama a atenção para “ensinar a ver”. O autor narra um episódio em que uma pessoa que corta cebolas todos os dias, de forma automática, um belo dia tem um “estalo” e passa a perceber como

é bonita a cebola, com seus anéis, tendo assim, uma mudança de olhar perante algo que lhe parecia banal e cotidiano. Nos apropriamos de seu termo pensando em ensinar os educadores a enxergarem o cinema como um todo, englobando os sentidos e, principalmente, o olhar na direção daquilo que ele pode oferecer no processo de formação. Educação estética, educação sensível e pedagogia do olhar são os três conceitos-chave que se entrelaçavam e formavam a base da hipótese para trabalharmos uma “nova” pedagogia sensível na formação de educadores.

Na caminhada desse traçado teórico que descobrimos Bergala (2008), intelectual que contribuiu significativamente para revermos as reflexões desenvolvidas até aqui sobre o nosso objeto de investigação, pois trabalha com a perspectiva do **cinema como arte**. Abordagem essa que apresentamos e defendemos ao longo dessa pesquisa.

Sendo assim, neste Primeiro Capítulo apresentaremos as questões iniciais e como chegamos ao nosso problema de pesquisa, bem como esclareceremos os objetivos geral e específicos. Serão também expostos a justificativa, já com a apresentação de alguns conceitos que servem de guia à investigação, e a metodologia, detalhando cada etapa da pesquisa, incluindo os sujeitos da pesquisa e a oficina/grupo focal do trabalho de campo.

O Segundo Capítulo é dedicado à revisão de literatura que teve como objetivo buscar as principais publicações de artigos nos últimos cinco anos nos anais dos principais congressos nacionais de educação, comunicação e cinema, bem como no Portal de Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O foco da revisão foi a busca de trabalhos que tratassem tanto da formação de professores quanto de uma abordagem de cinema como objeto de arte, dotado de linguagem própria, capaz de suscitar sensações sensitivas e estéticas.

No Terceiro Capítulo, apresentamos o referencial teórico, primeiro com um texto de contextualização, e em seguida com a explanação de três principais autores que dialogam com a presente investigação, sendo eles Bergala (2008), Duarte (2009) e Rizzo Júnior (2011).

No Quarto Capítulo, buscamos situar a discussão sobre cinema brasileiro, expondo uma argumentação sobre a opção por trabalhar com ele, bem como apresentando debates contemporâneos relacionados a questões de cinemas nacionais, cinema transnacional e o conceito de *world cinema*.

No Quinto e último Capítulo, é apresentada a pesquisa de campo, que se constitui em uma oficina pedagógica voltada para estudantes bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Lavras, em formação inicial, com a coleta de dados por meio de videogravações. Posteriormente é feita a análise das narrativas dos estudantes.

Diante dessas trajetórias pessoal e acadêmica e do presente trabalho explicitados, apresentaremos agora de forma mais pontual a problematização da nossa pesquisa.

2 O PROBLEMA DE PESQUISA

Vivemos em uma sociedade do consumo, da indústria cultural. Nosso sistema educacional se apresenta obsoleto e possui um formato utilitarista, buscando qualificar pessoas para o mercado de trabalho antes de formar cidadãos humanizados, críticos e livres. Assim, vê-se uma “necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que se poderia muito bem denominar educação estética” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 15).

Torna-se necessário, dessa forma, voltar nossa atenção às possibilidades de ação capazes de mudar esse cenário. Uma das maneiras é manter um movimento de resistência frente ao modelo educacional vigente e nos preocuparmos com a formação dos educadores.

Na nossa perspectiva, voltar-se para uma educação estética pode funcionar como essa resistência, uma vez que ela chama a atenção para “o voltar a si mesmo”, para os próprios sentidos e pensamentos. Optamos por relacionar essa potencial formação estética às chances de fruição artística que o cinema possibilita. Isso porque ele apresenta-se como um meio capaz de aflorar sensibilidades e apurar o olhar, se compreendido como forma de arte, de expressão subjetiva, de um ato de criação. Dessa forma, participa da construção da mencionada formação estética e ocupa uma posição privilegiada se trabalhado na formação de professores, pela própria presença nas escolas e salas de aula. O professor em formação ao se relacionar com o cinema de determinadas maneiras, forma-se não somente a si próprio, mas, adquire conhecimento passível de ser trabalhado futuramente.

Assim, sabemos que:

[...] arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (com uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte), pois estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado a artes “mais nobres”. Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para 'ilustrar' de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis (DUARTE, 2009, p. 71-72).

Abordando o cinema, portanto, a partir do contexto de que ele é uma obra completa, capaz de suscitar diferentes camadas de significação, sentidos e pensamentos, “o trabalho escolar é desafiado em sua capacidade de formar leitores de imagens que saibam dar sentido estético e ético ao modo como produzimos conhecimentos na contemporaneidade” (MEDEIROS, 2011, p. 154).

Essa produção de conhecimentos contemporânea engloba entender as mudanças que acontecem em todo universo do audiovisual, de amplitude global e que caracteriza-se por:

[...] transformações recentes nas esferas de produção, de difusão e de armazenamento, além de uma nova configuração dos mercados pelos quais escoam as obras e dos meios alternativos pelos quais circulam também manifestações audiovisuais desvinculadas de preocupações mercadológicas [...] (RIZZO JÚNIOR, 2011, p. 83).

Diante disso, observa-se também que, mais do que nunca, crianças, jovens e adultos têm acesso e familiaridade com os equipamentos necessários para uma produção, o que possibilitaria o surgimento de milhares de pequenos cineastas amadores. Afinal, quem nunca filmou algo pelo celular, e ainda por cima, acabou divulgando nas redes sociais?

Trabalhar esse universo com futuros educadores se apresenta como uma poderosa ferramenta a caminho de uma educação mais abrangente e humanizada. Entendemos formação de professores como um processo contínuo que envolve não só o aprendizado de conteúdos e metodologias, mas a construção, pouco a pouco, de uma formação cultural, pessoal e reflexiva. Essa educação pode estar presente já desde o início da formação de professores, uma vez que durante esse processo o estudante ainda está construindo significações e experiências e tomando decisões que o acompanharão durante toda sua trajetória.

Diante dessas argumentações, o presente trabalho busca investigar o processo inicial de formação de educadores, problematizando algumas questões, a saber:

- a) Quais as relações entre cinema e educação?
- b) Como o cinema brasileiro pode ser trabalhado na formação de educadores em seu processo inicial?
- c) Quais os conhecimentos prévios que os estudantes em processo de formação inicial têm sobre cinema?
- d) Quais as representações que os licenciandos estabelecem entre cinema e os processos de formação docente?
- e) Quais as possibilidades de utilização do cinema brasileiro no processo de formação inicial de futuros educadores, com base nos princípios de uma educação estética?

Portanto, a presente investigação busca verificar empiricamente a aplicabilidade do cinema brasileiro como elemento formativo na constituição de uma educação estética e sensível na formação inicial de professores, passando por objetivos específicos:

- a) Pesquisar possibilidades de formação sensível e cinematográfica de professores em processo de formação inicial.
- b) Fazer um levantamento de dados diagnosticando os conhecimentos prévios e as representações dos estudantes de licenciatura acerca do tema “cinema” e “cinema brasileiro”;
- c) Identificar se e quais as relações que os estudantes das licenciaturas estabelecem sobre o cinema e sua própria formação cultural, estética e enquanto futuro docente;
- d) Propor intervenção técnica especializada no tocante ao cinema utilizando-se das metodologias Oficina e Grupo Focal para coletar dados (narrativas) por meio de filmagem ao longo dessas seções de formação.

Filmes são frequentemente utilizados em salas de aula. Em sua maioria, o uso desses filmes se dá de forma instrumentalizada (utiliza-se o cinema para ilustrar algum assunto), e o tipo de cinema mais utilizado é o cinema de cunho industrial e mercadológico norte-americano, o chamado cinema *mainstream*, ou *blockbusters*.

Isso pode ser observado na questão do tipo de filmes que o brasileiro tem acesso pela televisão e pelas salas de cinema – predominantemente filmes norte-americanos – e o que isso implica no seu universo de conhecimento cinematográfico.

Não que esse tipo de uso seja algo negativo, mas acaba colocando-o como mero entretenimento. Assim, perde-se o potencial de explorá-lo enquanto uma linguagem, um objeto artístico. Além de restringir os alunos de conhecerem outras tipologias de cinema, que por inúmeros motivos não chegam às salas e, quando são lançados, poucos espectadores os assistem.

Pode-se afirmar que há muita produção de qualidade no cinema brasileiro e no “cinema independente brasileiro”, mas um dos principais problemas é a distribuição. “Muitos filmes nacionais chegam a ser finalizados, mas não são exibidos nas telas de cinema por falta de distribuidor” (BAHIA, 2013, p. 148). Isso ocorre, grosso modo, porque sendo esse um cinema fora do circuito comercial, ele não rende os lucros que os *blockbusters* podem cooptar. Outro motivo pode ser a familiaridade com a linguagem do cinema *mainstream*, e a estranheza em relação a filmes que fogem a essa regra. Assim, “os filmes brasileiros ficam restritos ao mercado interno e raras vezes chegam às televisões abertas e fechadas; são exibidos, em sua maioria, em salas de arte” (BAHIA, 2013, p. 148).

A escola nos moldes atuais e o currículo voltado para a profissionalização e inserção no mercado de trabalho, pouco possibilita uma educação mais sensível, cultural e artística. Conhecimentos como esses são tidos como inúteis e supérfluos para a sociedade do consumo. A formação de professores também não está imune a esses problemas, pois parece haver uma intensificação da visão pragmática na “formação dos professores no contexto neoliberal vigente, no qual as políticas educacionais estão inseridas, acrescido de um retorno ao tecnicismo, reconfigurado sob novas formas, o que gera a superficialidade na formação desses professores, assim como o recuo da teoria fundamentando a prática” (MASSUCATO; AKAMINE; AZEVEDO, 2012, p. 2). No entanto, o processo de formação de professores e professoras é essencial, pois, como aponta Gatti (2009, p. 90), “a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e coparticipação de todos”.

Assim pensa-se ser necessário refletir e praticar uma educação voltada para a sensibilidade. Sensibilidade aqui significando uma aproximação com os

nossos sentidos humanos. Essa necessidade pode justificar-se pela consideração “da educação como um *processo formativo* do humano, como um processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem sua ação no mundo”. Dessa forma, a arte se apresenta como “[...] uma forma de conhecimento humano. Isto é, através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 15).

Como aponta Alves (2013), um caminho para despertar essa sensibilidade por meio da arte é “abrir os olhos”. É passar a ver para além do que está dado, ou em outras palavras, aguçar a percepção. O autor propõe, portanto, a formação de um professor sensível, que aprendeu a “olhar”. Defende ele: “a primeira função da educação é ensinar a ver, eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana”.

Sendo assim, aprender a “olhar” é um processo necessário e urgente. Um maestro que percebe minúsculos detalhes em uma orquestra com mais de 100 músicos percorreu um longo caminho até “apurar” seu ouvido e sua percepção. Ele teve que se educar e se treinar para “ouvir”. Da mesma forma, devemos nos educar para “ver”, nos aproximarmos dos nossos sentidos, correndo o risco de, se não fizermos esse exercício, sermos meros consumidores acrílicos e passivos do audiovisual. É possível, nesse sentido, portanto, educar o olhar para o cinema, para enxergar mais do que somente a superfície da imagem.

Alvarenga (2011, p. 215) ressalta que “aprender a olhar é, então, aprender a não apenas extrair a informação – narrativa, temática, funcional – da imagem, mas aprender como ela expressa, por si mesma, um estímulo ao pensamento”. Esse tipo de educação voltada para “aprender a olhar”, nesse caso,

“aprender a ver o cinema”, foi esboçada desde quando os primeiros filmes chegaram ao Brasil.

A relação entre cinema e educação pôde ser vista principalmente sob duas óticas, de acordo com Rizzo Júnior (2011, p. 64): 1) o cinema educativo, com a *educação* inserida no cinema, criando um “cinema didático”, tentando criar, inclusive, uma resistência ao “cinema mercantil” e 2) uma educação “cinematográfica”, na qual acreditava-se ser necessário “aprender a ver, assim como aprendemos a ler”.

Diante dessa problemática, portanto, de que o cinema e o audiovisual atingiram as mais diversas esferas sociais e, dentre elas, a escola:

O cenário atual favorece a aproximação com o cinema e com a estética filmica, colocando a escola, em certa medida, diante da necessidade de rever seu paradigma letrado e também abrir-se para o campo das imagens e das linguagens tecnológicas para se situar entre duas culturas: uma lógica formal e racional, que tem na escrita a forma de produção e controle do conhecimento; a outra, globalizada, massiva, sensorial, baseada nas múltiplas linguagens e tecnologias da comunicação, dentre as quais se afirmam de forma hegemônica os meios audiovisuais (MEDEIROS, 2011, p. 149).

Pode-se constatar que, na maioria das vezes, o cinema é utilizado de forma instrumental ou tido como mero entretenimento pelos professores. Ao utilizar o cinema como ilustração de algum assunto, perde-se muito do potencial do *cinema*. Ocorre que não se oferece a oportunidade de entendê-lo na sua completude e aprender a “lê-lo” a partir de elementos de sua própria linguagem, de destrinchar as camadas de significação, o ato do processo criativo, o contexto histórico-político do filme, dentre outros elementos.

“Devido à riqueza potencial formativa do cinema, esta dimensão de recurso e instrumento didático é inevitável, pois faz parte da natureza de sua

inserção na escola. O problema é quando o cinema é reduzido a isso no espaço formativo do ambiente escolar” (MEDEIROS, 2011, p. 165).

Dessa forma, justifica-se a relevância de discutirmos em uma dissertação de mestrado essas relações entre arte, sensibilidade e o olhar, cinema e educação estética, desde a formação inicial de professores.

Em um primeiro momento, realizamos um trabalho de revisão bibliográfica para tentar identificar o que tem sido produzido nos últimos anos acerca da relação entre cinema e educação, com ênfase em cinema brasileiro e formação de professores. Para tanto, procuramos periódicos e anais de congressos nas áreas de educação, comunicação e cinema, a fim de mapear a produção em âmbito nacional.

Para Witter (2005, p. 199), esse tipo de levantamento de produção científica permite “que seja avaliada a quantidade de conhecimento que está sendo produzido pelos pesquisadores, detectando o nível de desenvolvimento de um determinado tema ou mesmo de uma área”.

Em um segundo momento, desenvolvemos uma pesquisa empírica com alunos em processo inicial de formação, dos cursos de licenciatura envolvidos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – da Universidade Federal de Lavras, em Lavras-MG. A UFLA possui sete cursos presenciais de licenciatura, sendo eles Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Letras (Português-Inglês), Matemática e Química. É esperada a presença de bolsistas do PIBID oriundos dos diversos cursos.

A escolha dos sujeitos se deu pela etapa de formação a que estão inseridos. O professor em formação está passando por um processo fundamental de aprendizado e experiência, que será influente em sua trajetória futura. O PIBID é um programa voltado para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O Programa funciona concedendo bolsas para os estudantes de licenciatura e possui parceria com

escolas públicas, onde são desenvolvidas atividades didática-pedagógicas sob a orientação de um docente da universidade. Um dos seus objetivos também, ao inserir o estudante no cotidiano das escolas públicas, é o de proporcionar a participação em experiências da profissão docente, buscando superar desafios e soluções inovadoras.

A pesquisa de campo foi realizada com a participação de 17 estudantes bolsistas do PIBID da UFLA. Optou-se pela faixa etária acima de 18 anos, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para adultos. É garantido o direito de confidencialidade a todos os participantes. Os nomes não serão divulgados e a imagem em vídeo é resguardada pela utilização de *softwares* de edição de imagem para torná-los anônimos. Os critérios de inclusão abrangem a maioria e os de exclusão, menores de 18 anos. Já obtivemos a aprovação no Conselho de Ética responsável.

A pesquisa empírica com esses sujeitos tem o objetivo de adquirir informações acerca do problema identificado por meio da observação dos conhecimentos, percepções e experiências (narrativas) acerca do cinema brasileiro, como apontam Marconi e Lakatos (1996). De acordo com as autoras, em uma pesquisa de campo “deve-se determinar as técnicas que serão empregadas na coleta de dados e na determinação da amostra, que deverá ser representativa e suficiente para apoiar as conclusões” (MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 186).

Aliado a isso, considera-se que a pesquisa qualitativa se coloca como a mais indicada para o objetivo dessa investigação, uma vez que “nas pesquisas qualitativas é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados” (NEVES, 1996, p. 1). Optou-se por esse procedimento metodológico, tendo em vista que iremos investigar os

estudantes das licenciaturas da UFLA em uma situação de “oficina” sobre o cinema brasileiro.

A presente pesquisa se caracteriza como pesquisa de abordagem qualitativa, que utiliza o Grupo Focal como técnica de pesquisa, com a aplicação do procedimento Oficina Pedagógica.

Por Grupo Focal entende-se:

[...] uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade (GONDIM, 2003, p. 151).

A escolha por essa técnica se dá pela própria natureza de interação horizontal entre pesquisador e sujeitos. Caracteriza-se por “grupos de discussão que dialogam sobre um tema particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate” (RESSEL et al., 2008, p. 780). Tendo início as atividades junto ao grupo focal, terão início também as filmagens como método de coleta de dados, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Lavras.

Outro motivo que embasa a escolha do Grupo Focal é a “permissão” que o mesmo dá para que essa interação aconteça em forma de Oficinas Pedagógicas. Por sua vez, a Oficina é uma forma de construir conhecimento com objetivos pedagógicos centrados no “aprendiz e na aprendizagem, e não no professor” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 79). Ainda de acordo com as autoras, a:

[...] metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

Dessa forma, para melhor organização do processo investigativo e utilização da oficina pedagógica na coleta de dados, a pesquisa empírica consiste de uma oficina de duração de seis horas, devidamente regularizada como projeto de extensão na Pró-Reitoria de Cultura da Universidade Federal de Lavras, com os estudantes bolsistas do PIBID.

A coleta de dados foi realizada de duas maneiras. A principal é a gravação em vídeo dos debates e atividades da oficina. Por que não, já que estamos falando de audiovisual, imagem e som, aproveitar esse tipo de recurso como instrumento de coleta de dados?

A coleta por meio de gravação de vídeo apresenta vantagens: “A filmagem passou a captar sons e imagens que reduzem muitos aspectos que podem interferir na fidedignidade da coleta dos dados observados” (BELEI et al., 2008, p. 192). Permite também um “debruçar-se” sobre o material, quantas vezes achar-se necessário, pela sua impressão do tempo em imagens.

Para a videogravação deve haver certos cuidados, como “domínio desta tecnologia, sugerindo o teste da bateria, do volume e do funcionamento do aparelho [...] assim como a identificação de locais livres de ruídos e de interrupções também são cuidados importantes” (BELEI et al., 2008, p. 189-190).

A segunda maneira foi complementar a primeira e consiste em um pequeno “diário de bordo” que os estudantes deverão escrever ao final de todas as atividades. Esse diário tem como objetivo capturar impressões e experiências de forma a finalizar a experiência dos participantes.

Assim, as atividades realizadas no encontro ficam descritas da seguinte maneira:

Etapa 1 – Sondagem

Realizaremos inicialmente uma entrevista coletiva semiestruturada, “direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas” (BELEI et al., 2009, p. 189). Com essa entrevista, buscamos coletar dados iniciais e diagnósticos sobre como os temas “cinema”, “cinema brasileiro”, “cinema e formação de professores” são percebidos pelos estudantes. Essa foi uma etapa de “sondagem”, com levantamento de questões relacionadas ao cinema, cinema brasileiro e à educação. Levantou-se questões que serão feitas de forma geral, abertas a quem quiser responder. Pretendeu-se nesse primeiro momento “quebrar o gelo” com os estudantes e começar a investigar nesse “bate-papo” quais as impressões que eles carregam sobre o tema.

O quadro abaixo apresenta as questões planejadas e o objetivo de cada uma, nessa etapa de sondagem (Etapa 1 – Sondagem). No entanto, funciona mais como um roteiro para guiar a discussão do que como perguntas congeladas. Outras perguntas foram feitas, de acordo com o andamento do debate.

PERGUNTA	OBJETIVO DA PERGUNTA
O que é o cinema para você?	Reconhecer se o cinema é visto por eles como entretenimento, arte, diversão, meio de comunicação, objeto de ilustração, etc.
Qual a relação que vocês enxergam entre cinema e educação?	Suscitar primeiras questões sobre a relação mencionada, buscando se já há relações formadas, e quais.
Qual a relação que vocês enxergam entre cinema e formação de professores? No caso, na formação de vocês também.	Identificar, logo de início, quais as relações já formadas sobre o assunto.
Quais experiências já tiveram com cinema e educação?	Identificar interesse e conhecimentos prévios sobre o assunto.
Por que você utilizaria/com qual finalidade você utilizaria o cinema em sala de aula como futuro educador?	Verificar como são pensadas possíveis maneiras de utilizar cinema em sala de aula, antes dos debates.
Costuma ir ao cinema? Com que frequência?	Reconhecer o hábito e o gosto do ato social “ir ao cinema”.
Quais suas preferências, suas escolhas de filmes? Quais tipos de filmes gosta de assistir?	Busca sondar qual tipo de cinema é predominante nas escolhas e gostos dos participantes e se há alguma preferência por cinema brasileiro. Se sim, qual tipo de cinema brasileiro.
Quais aspectos lhe chamam a atenção em um filme?	Verificar se os sentidos são evocados e quais os aspectos mais chamativos.
Viu algum filme brasileiro recentemente? Qual (is)?	Identificar se há familiaridade com cinema brasileiro.
Quais as impressões que esses filmes lhe passaram?	Verificar como o cinema brasileiro é visto pelos estudantes. Por exemplo, se é visto como “inferior” ao cinema <i>hollywoodiano</i> , ou se há gosto por esse cinema.
Costuma ir ou já foi a festivais de cinema? Se sim, quais?	Detectar se há o hábito/cultura de se assistir a filmes e participar de festivais de cinema, uma vez que filmes desses circuitos normalmente se diferenciam dos circuitos comerciais, bem como se há atividades disponíveis como oficinas, debates e palestras.
Costuma frequentar exibições de filmes em outros lugares, como cineclubes? Se sim, onde?	Perceber se há interesse por parte dos estudantes de buscar circuitos considerados de “formação” e debate, como cineclubes.

Quadro 1 Roteiro do questionário para entrevista semi-estruturada

Etapa 2 – Exibição e debate do longa-metragem

Após o momento da sondagem, passamos à exibição do filme “Era uma vez eu, Verônica”, de Marcelo Gomes (ERA..., 2012), classificação indicativa 16 anos. A escolha do filme se deu, dentre inúmeros fatores, pela duração (devido ao pouco tempo que teremos para a oficina), direção de Marcelo Gomes e escolha dos atores, que vêm participando ativamente da cinematografia brasileira contemporânea. A visibilidade que o filme teve nos festivais também conta como importante fator de escolha, tendo ganhado cinco prêmios no Festival de Brasília de Cinema Brasileiro de 2012, incluindo o de melhor filme. Recebeu menção honrosa para Melhor Diretor no Festival Internacional de Cinema de São Sebastião (Espanha) e ganhou o Prêmio de Melhor Atriz para Hermila Guedes (que faz o papel da protagonista), da Associação Paulista de Críticos de Arte, ambos também em 2012.

O filme retrata o cotidiano de Verônica, recém-formada em medicina e residente em psiquiatria em um hospital público de Recife-PE, com suas dúvidas, incertezas e estranhamento em relação ao mundo ao seu redor. Em um formato de “diário”, Verônica narra suas sensações, percepções e questionamento em um eterno movimento pela cidade. Verônica tem que lidar com suas (não) paixões, o desejo sexual, a relação com o pai doente e a nova profissão. Mesmo que tudo pareça bem, Verônica ainda lida com sua insatisfação, em uma errância contínua.

Assim como Verônica se desloca erroneamente pela cidade e lida com suas questões existenciais, o filme se constrói em blocos narrativos que acompanham esse “estar à deriva” de Verônica. Não há uma linha narrativa estruturada em início, meio e fim, com clímax, grandes acontecimentos, mas sim, o percorrer de caminhos junto a Verônica.

O filme se coloca, portanto, como um filme estruturado de forma diferente do cinema clássico e, conseqüentemente, pode suscitar nos estudantes a percepção de diferentes formas de narrar. O som tem papel importante devido à narração em primeira pessoa, em que Verônica mantém um diálogo consigo mesma e com o espectador, com importante função dramática para o filme. Ainda podem ser resgatados momentos do filme identificados quase como imagens documentais, com as entrevistas dos pacientes de Verônica. Essas, dentre outras peculiaridades ainda a serem descobertas, podem levantar questões para um debate que será realizado após a exibição do filme. Essa segunda etapa pode ser caracterizada como etapa de debate sobre o longa-metragem (Etapa 2 – Exibição e Debate do Longa-Metragem³).

³ É importante ressaltar aqui o conceito de longa-metragem, caracterizado por filmes que possuam no mínimo 70 minutos de acordo com a ANCINE. Informação disponível em Agência Nacional do Cinema - ANCINE (2014).

PERGUNTA	OBJETIVO DA PERGUNTA
Quais aspectos lhe chamaram a atenção no filme?	Identificar, pelos aspectos mencionados, a atenção a que tipo de elemento filmico.
Alguma parte do filme chamou mais atenção?	Observar se algum dos espectadores sentiu-se <i>tocado</i> com alguma parte, se sua sensibilidade se despertou em algum momento do filme.
Algum sentido seu foi mais explorado? Qual (is) e como?	Perceber a atenção a que os estudantes dão para os sentidos e se algum deles prevalece sobre o outro.
Qual (is) relação se pode fazer entre as imagens e o som no filme?	O filme é narrado em primeira pessoa, e, portanto, nem sempre imagem e som estão se reforçando em termos de significação. Identificar se essa e outras relações foram observadas no filme.
Qual (is) sensação as imagens lhe passaram?	Observar se os estudantes prestam atenção a aspectos estéticos do filme. Como, por exemplo, se a imagem passa ideia de ser um filme novo, um filme “sujo”, ou um filme de baixo orçamento, por exemplo. Buscar respostas intuitivas acerca do assunto.
Como você poderia caracterizar o filme?	Uma pergunta para dar espaço para o estudante tentar articular conhecimentos sobre cinema a questões levantadas pelo filme.
O filme aborda algum tema específico, em sua opinião?	Identificar se os estudantes percebem o filme como uma história única, que quer passar uma mensagem, ou se percebem vários universos que podem ser discutidos. Essa é uma importante pergunta para levantar questões de como pode ser negativo, em um debate, perguntar, por exemplo, “qual a mensagem que o filme passa”. Um filme mais artístico normalmente dialoga com cada espectador, e não possui uma mensagem única e fechada.
Que relação você pode fazer entre esse filme e filmes sucessos de bilheteria? (mencionados por eles na etapa de sondagem)	Perceber se os estudantes notam diferenças em filmes ditos comerciais e esse outro tipo de cinema que temos tentado caracterizar. E se eles conseguem notar quais são essas diferenças.
Que relação você pode fazer entre esse filme e a sua formação?	Pergunta mais específica voltada para a própria formação, que busca dar espaço para o estudante fazer suas próprias relações (ou não).
Você se identifica com o filme? De que maneira?	Pergunta que busca verificar se os estudantes se identificam com o filme por ele ser brasileiro, ou por outros aspectos.

Quadro 2 Roteiro semi-estruturado para debate sobre o filme

Etapa 3 – Apresentação teórica - breve história do cinema

Em um terceiro momento, buscou-se introduzir uma breve história do cinema aos estudantes. Foi abordado o primeiro cinema, o desenvolvimento da linguagem narrativa clássica⁴ e a história das vanguardas. Houve exibição de

⁴ Entende-se por narrativa clássica: “O filme hollywoodiano clássico apresenta indivíduos definidos, empenhados em resolver um problema evidente ou atingir objetivos específicos” (BORDWELL, 2005, p. 278). Em outras palavras, existe sempre um protagonista evidente, em um estado inicial de equilíbrio, que se depara com antagonismos durante a história e deve resolvê-los, a fim de voltar ao seu estado natural. Nesse ponto, é importante dar atenção a narrativas que não se desenvolvem de forma evidente com começo, meio e fim. Mesmo que usem flashbacks, flashforwards, comecem com a cena final, ainda sim são pertencentes à narrativa clássica, e podem ser consideradas apenas como uma variante dentro dessa mesma linguagem. Cada plano da narrativa clássica tem um objetivo, e que está nitidamente atrelado a planos subseqüentes ou conseqüentes. Uma vez que um estado inicial é violado, a motivação de cada cena se dá a caminho do final. No final da história, que como já dito, não precisa estar em ordem cronológica, acontece a vitória ou a derrota da resolução do problema. Nesse sentido, estabelecesse uma fórmula para os roteiros hollywoodianos. Como coloca Bordwell: “A montagem clássica tem como objetivos fazer com que cada plano seja resultado lógico de seu antecessor, e reorientar o espectador por meio de posicionamentos repetidos de câmera” (BORDWELL, 2005, p. 292). A causalidade, portanto, a relação causa e efeito, é o que liga um plano a outro, é o que unifica as cenas. Outros pontos da narrativa clássica devem ser ressaltados. O clímax do filme clássico tem comumente um prazo final. Um ótimo exemplo é a inserção de inúmeros elementos que permitam isso, como bombas-relógios, deadlines, tudo articulado em montagem paralela. O cinema clássico também se caracteriza por ter uma dupla estrutura causal. Por um lado, o problema, e por outro uma trama amorosa (geralmente heterossexual). As duas tramas são interdependentes, possuindo objetivos e obstáculos próprios, mas que, na maioria dos casos se encontram no clímax. Ainda, quando outros problemas menores ficam sem resolução após o clímax, um dos recursos utilizados é o epílogo, que trata de trazer a paz e a felicidade a todos os personagens. Dentre diversas outras características que compõem a narrativa clássica, a forma como o espectador lida com o filme é uma das principais diferenças em relação ao cinema realista. Um primeiro ponto é que, em toda narrativa ocorre uma antecipação do final da história, pelas convenções fortemente pré-estabelecidas. Assim, muito da atenção do filme recai sobre a necessidade de um retardamento da resolução, promovido por outras situações inseridas durante o filme. Como já colocado, a grande maioria dos elementos encontrados para estruturar uma narrativa clássica podem ser previstos pelo espectador, uma vez que esses elementos são parte de uma “fórmula”, de convenções, os chamados clichês. Ainda nesse sentido, a narração é onisciente. Ou

curtas-metragens e cenas de filmes para exemplificação, portanto, não necessariamente brasileiros. Esse tópico tem como objetivo apresentar aos estudantes o nascimento do meio cinema, e como, em seu surgimento, ele era uma “tela em branco”, e só depois é que os códigos e as linguagens foram se desenvolvendo. Importante, para ressaltar que o cinema não nasceu como é hoje em dia, e que nós não nascemos sabendo entender todos os códigos. Vale ressaltar também o destaque para outros tipos de cinema, ao apresentar as vanguardas, para demonstrar aos estudantes novas possibilidades.

Essa etapa fica (Etapa 3 – Breve história do cinema), portanto, assim descrita:

seja, ela pouco se revela ao público, é “transparente”, invisível, mas revela da história quase tudo. Ela produz essa onisciência principalmente através da onipresença espacial. Ou seja, ela está, e a câmera se posiciona em todos os lugares onde “algo acontece” de relevante para história. Quanto à essa decupagem Bordwell ressalta: “De todos os sistemas, o mais codificado em regras é o da decupagem clássica. A confiança num determinado eixo de ação orienta o espectador com relação ao espaço, e a sucessão de cortes mostra escolhas paradigmáticas claras entre diferentes tipos de *raccord*” (BORDWELL, 2005, p. 293). A narração clássica conduz o espectador, também, a se concentrar na história, na fábula, como denomina Bordwell. Ele se esforça em construir a fábula e prever os acontecimentos futuros, e não na narração, ou no porque o filme está sendo narrado de determinada maneira. Talvez seja essa uma das grandes diferenças entre o cinema clássico e o cinema realista (ou de “arte”, ou de “autor”), principalmente em relação ao público. O espectador do cinema clássico já se posiciona diante das telonas com uma bagagem ampla de elementos filmicos e convenções. Ele é capaz de conhecer os personagens e as funções de estilos mais prováveis. Ele possui normas e regras internalizados, e assim, se torna capaz de “prever” os acontecimentos. Já conhece os símbolos da composição de planos, de narrativa, de desenvolvimento da linha causal, e muitas vezes ele nem sabe que sabe. O simples fato de “adivinhar” o que vai acontecer já é capaz de gerar um enorme prazer estético ao espectador. Enquanto no cinema clássico tudo é “dado” ao espectador, exigindo o mínimo de esforço mental, no cinema realista isso não ocorre” (BOTELHO, 2010, p. 50).

CONTEÚDO	OBJETIVO
Primeiro cinema – Fotografias de Muybridge, Irmãos Lumière, Thomas Edison e George Méliès. (30min)	Apresentar o nascimento do cinema como uma curiosidade científica. Apontar curiosidades do meio na época (final do século XIX, início do século XX). Mostrar fotografias sequenciais de Muybridge e demonstrar a ilusão de imagem em movimento. Exibir os primeiros curtas feitos e levantar questões como o ponto de vista fixo, a ausência de decupagem, o “debate” ficção X documentário entre Lumière e Edison, o cinema de truques.
Desenvolvimento da linguagem narrativa clássica e o cinema russo. (20min)	Demonstrar início do desenvolvimento da linguagem da narrativa clássica, com filmes de D.W. Griffith e Edwin Porter. Fazer um paralelo com os experimentos russos de Vertov e Eisenstein. Exibir cenas de filmes dos diretores e comparar com a linguagem narrativa clássica para demonstrar diferentes formas filmicas.
Breve história das principais vanguardas e movimentos do cinema. Expressionismo Alemão, Surrealismo, Dadaísmo, Neorealismo Italiano, Nouvelle Vague, e Cinema Novo Brasileiro. (30min)	Esquema para falar brevemente sobre as vanguardas, destacando-se somente os pontos principais de cada, para, mais uma vez, explicitar a diferença de diversas matrizes de linguagem cinematográfica. Conhecer a história do cinema também é conhecer referências, homenagens e opções estéticas.

Quadro 3 Descrição da apresentação teórica

Etapa 4 - Breve introdução à linguagem cinematográfica

Na quarta etapa, houve breve introdução à linguagem do cinema, apresentando conceitos e nomenclaturas. Conhecer os códigos que compõem a linguagem cinematográfica é entender melhor como um filme quer nos dizer algo. Conhecer as regras é importante também para entender quando elas são quebradas; é importante dar nome às coisas. Assim, foram brevemente apresentados nomenclatura dos planos, movimentos de câmera, posicionamentos de câmera, tipos de montagem e outros recursos. São conceitos básicos que ajudam a apurar o olhar ao tentar extrair informações da imagem. Essa fica

sendo, portanto a Etapa 4 – Breve introdução à linguagem cinematográfica (duração de 50min).

Etapa 5 - Exibição e debate curtas-metragens

Na quinta etapa, quando os estudantes já estão mais familiarizados com o universo cinematográfico, planejou-se a exibição dos curtas-metragens “Recife Frio”, de Kléber Mendonça Filho (RECIFE..., 2009), Fantasmas, de André Novais (FANTASMAS..., 2010), Maçã de Pedro Paulo de Andrade (MAÇÃ..., 2011) e Sete Minutos de Cavi Borges e Julio Peely (SETE..., 2007). A escolha dos curtas se dá pela possibilidade de aprofundamento das discussões em termos de imagem e som, como tipos de planos utilizados e recursos inovadores.

Após cada filme, haveria um debate, buscando suscitar algumas questões explicitadas no item “objetivo” do próximo quadro. Essa etapa pretende ter a duração média de uma hora e denomina-se Etapa 5 – Exibição e debate curtas-metragens

CURTA-METRAGEM	OBJETIVO E QUESTÕES
Recife Frio	Relevância que o curta-metragem em questão tem no cenário nacional, bem como seu diretor, e principalmente por se tratar de um “mockumentary”, ou seja, um “falso documentário”. Sabe-se que esse é outro formato muito trabalhado em salas de aula, e, portanto, o filme daria margem para discutir sobre documentários. As seguintes questões serão levantadas a fim de “provocar” os estudantes: Esse filme é um documentário? O que caracteriza um documentário? Um documentário pode falar “mentira”?
Fantasma	O curta apresenta um final surpreendente. Um filme “dentro” de um filme, colocando a posição do espectador em xeque, brincando com a diegese ⁵ do filme. Possibilita questões como: Quem é o espectador desse filme? Por que o diretor opta pelas decisões que tomou, como é o ponto de vista fixo, a conversa, o “clima” do filme?
Maçã	Maçã é, em primeiro lugar, um filme sonoro que também brinca com a diegese. Questões que chamam a atenção não apenas para a imagem, mas também para o som podem ser suscitadas, como: Como você percebe o som no filme?
Sete Minutos	O filme permite apresentar exemplo de plano subjetivo do personagem, com escolhas estéticas amadorísticas, com enorme verossimilhança com a realidade. Pode suscitar questões como: Como a câmera se comporta no filme? O que a ausência de um protagonista com quem se identificar imageticamente suscita em suas percepções?

Quadro 4 Roteiro para debate dos curtas-metragens

⁵ De acordo com o Dicionário Teórico e Crítico do Cinema “É diegético tudo o que supostamente se passa conforme a ficção que o filme apresenta, tudo o que essa ficção implicaria se fosse supostamente verdadeira” (AUMONT, 2003, p. 77-78) Em outras palavras, é tudo que, teoricamente, está dentro da ficção apresentada.

Etapa 6 - Finalização

A sexta e última etapa tem como objetivo finalizar as atividades e repetir alguns questionamentos da Tabela 1 sobre relações entre cinema, cinema brasileiro, educação e formação de professores. Ao final, foi dado um tempo para que cada estudante confeccionasse um “diário de bordo”, um pequeno texto com um espaço livre para narrar a experiência da oficina. Essa etapa denomina-se, portanto Etapa 6 – Finalização (50min).

Dessa forma, resumem-se as etapas da seguinte maneira:

ETAPA	DURAÇÃO	CONTEÚDO
Etapa 1 – Sondagem	1h	Entrevista coletiva com os estudantes, a fim de realizar uma “sondagem” de suas experiências com o tema cinema e educação/cinema e formação de professores.
Etapa 2 – Exibição e debate do longa-metragem	2h	Exibição do filme “Era uma vez eu, Verônica”, seguida de debate com os estudantes.
Etapa 3 – Breve história do cinema	1h20	Apresentar o nascimento e o desenvolvimento do cinema, por meio de um breve histórico.
Etapa 4 – Breve introdução à linguagem cinematográfica	50min	Introdução a conceitos básicos e códigos que compõem a linguagem cinematográfica.
Etapa 5 – Exibição e debate de curtas-metragens	1h	Exibição de quatro curtas, seguido de debates.
Etapa 6 – Finalização	50min	Debate para finalização e confecção do “diário de bordo”.

Quadro 5 Sumarização das etapas da oficina

Apesar do planejamento, ocorreram imprevistos de atraso e necessidade de encerrar a oficina antes da completa apresentação. Portanto, adaptou-se da melhor forma possível, optando-se por deixar de fora a etapa 5. No entanto, pensa-se que não houve nenhum prejuízo relevante à coleta de dados.

Para tratar os dados obtidos foi feita a transcrição das entrevistas e das atividades da oficina com participação dos estudantes (excetuando-se as exposições).

O trabalho com vídeo diferencia-se do trabalho com anotações ou gravações somente em áudio, pois:

A decomposição das imagens e dos sons, assim como o mapeamento dos diferentes comportamentos, das expressões e das ações dos participantes abrem um leque de possibilidades para a pesquisa e para o espírito investigador do educador, o que parecem ser ocultas na prática individualizada da entrevista e da observação a olho nu (BELEI et al., 2008, p. 195).

Após a transcrição, para análise e tabulação desse material teve início uma análise focada nas narrativas dos participantes. Aqui, o conceito de narrativa é buscado em Walter Benjamin. Será utilizado o conceito de “narração” para referir-se ao conjunto de falas e expressões dos participantes do Grupo Focal. O conceito é importante no sentido de não nos prendermos a análises de conteúdo ou de discurso.

Para Benjamin, narração, experiência e memória estão interligadas. Isso porque, “O narrador retira da experiência o que ele conta” (BENJAMIN, 1994, p. 200). Assim, busca-se perceber, na narração de cada participante, suas experiências relacionadas com os temas debatidos. Por meio desse recurso, abrimos espaço para construir e desconstruir as narrações, destrinchá-las, nos atentar aos detalhes e às escolhas do que foi narrado.

O projeto possui aprovação junto ao comitê de ética responsável. São resguardados os direitos do sujeito, sendo que as atividades não irão interferir nos horários de aula ou de projetos que eles já desenvolvem. É importante:

Orientar os entrevistados sobre o objetivo das informações coletadas, o direito ao sigilo profissional e a interrupção da entrevista. Somente ao término destas orientações e após o livre consentimento e autorização expressa [...] é que as entrevistas são iniciadas (BELEI et al., 2008, p. 188-189).

Dessa forma, cada estudante assinou um termo de consentimento voluntário. Para manter o anonimato, caso desejado, é possível fazer o uso de programas de edição para impedir o reconhecimento da pessoa filmada.

3 REVISÃO DA LITERATURA

Muitos dos artigos atuais que tratam do tema cinema e educação, com a melhor das intenções, criam programas e atividades relacionadas ao tema, muitas vezes em conjunto com outros temas de interesse, a citar, educação física, videoaula, etc.

Nota-se, em alguns trabalhos, que mesmo com pesquisa e estudo ainda não há um domínio do universo cinematográfico, deixando de aproveitar todo o potencial que se programa para essas atividades. Isso pode ser relacionado à falta de uma formação específica para esses professores, mestrandos e doutorandos.

Pensando na relevância do estudo, fizemos uma revisão de bibliografia produzida nos últimos cinco anos em duas diferentes fontes.

3.1 A ANPEd

Em um primeiro momento, portanto, houve uma busca nos anais dos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd). A investigação ocorreu da seguinte forma: optou-se pelos últimos cinco anos, (devido à quantidade de artigos possíveis de serem encontrados), abrangendo os encontros de número 31 a 35. Buscou-se nos Grupos Temáticos “Formação de Professores”, “Educação e Comunicação” e, a partir da edição 32 em que foi criado, no GT “Artes e Educação”. A escolha dos GT’s deu-se pela proximidade com o tema e pela possibilidade de serem encontrados trabalhos que falassem, diretamente, de cinema e formação de professores.

Optou-se pela busca através da leitura de todos os resumos e palavras-chave dos artigos encontrados nesses GT’s, nos anos 2009 a 2013. As palavras-

chave selecionadas foram “cinema”, “cinema brasileiro” por já ser uma busca dentro da área de educação. Essa escolha optou por retirar os termos “vídeo”, “audiovisual” (quando não encontrados juntamente com “cinema”) e trabalhos que falassem especificamente de televisão ou outros produtos audiovisuais, pela grande quantidade de trabalhos encontrados que tratam sobre essas outras mídias e por fugirem do tema. Escolhemos os artigos que, além de falar de cinema, falasse também de formação e/ou formação docente.

Em 2009, no 32º Encontro Anual da ANPED, foram encontrados dois trabalhos, sendo ambos do GT de “Educação e Comunicação”. Nenhum dos dois encontrados relacionam com o tema específico de “cinema e formação de professores”, mas ficam na esfera mais geral de “cinema e educação”.

Em “Representações de escola em filmes de animação”, de Ortiz (2009), a autora buscou analisar as representações do ambiente escolar em filmes de animação. Para tanto, foram analisados os filmes “Procurando Nemo” de Andrew Stanton e Lee Unkrich (PROCURANDO..., 2003), “O Espanta Tubarões” de Bibo Bergeron (O ESPANTA..., 2004) e “O Galinho Chicken Little” de Mark Dindal (GALINHO..., 2005), sob a luz dos conceitos de Pedagogia Cultural e o de representação como prática de significação, dentro do campo teórico dos Estudos Culturais. Concluiu-se que nesses filmes a escola é retratada como um lugar maçante, que os alunos frequentam somente por serem obrigados, um lugar de disciplina que não propicia o interesse de seus frequentadores.

No segundo artigo encontrado, “Cinema na escola com Walter Benjamin”, de Medeiros (2009), o autor, utilizando-se do referencial teórico da obra de Walter Benjamin, defende o uso do cinema na escola como mais do que um mero instrumento didático, mas como linguagem e forma de captação e expressão do mundo.

Já no 33º Encontro Anual da ANPEd, de 2010, foram encontrados três artigos, mas novamente nenhum que se relacionasse diretamente com o tema cinema e formação de professores, portanto, serão brevemente descritos. Todos os três trabalhos foram retirados do GT Educação e Comunicação. O primeiro deles é “Cinema e juventude para além da rebeldia”, de Seibert (2010). O trabalho busca identificar os modos pelos quais o cinema narra a juventude atualmente. Entende o cinema como produção cultural de significados e capaz de lançar outro olhar sobre o tema juventude. Para isso, utiliza os filmes Diários de Motocicleta de Walter Salles (DIÁRIOS..., 2004), O Leitor de Stephen Daldry (LEITOR..., 2008), Educação de Lone Sherfig (EDUCAÇÃO, 2009), Balzac e a Costureirinha Chinesa de Sijie Dai (BALZAC..., 2002). A autora conclui que, pela forma como a juventude é narrada nos filmes, “a formação não tem apenas um caráter privado, mas amplia-se para outra esfera vasta e em tudo diferente da existência histórica – daí o sentido ético de ser sujeito, de constituir-se como sujeito” (SEIBERT, 2010, p. 11).

O segundo trabalho “Imagens da criança enclausurada: autoria e criação no universo cinematográfico”, de Marcello (2010), utiliza o conceito de autor (derivado da política de autores) para pensar como a criança é retratada em alguns filmes. Para isso, escolhe os filmes “Vítimas da Tormenta” de Vittorio de Sica (VÍTIMAS..., 1946) e “Pixote” de Hector Babenco (PIXOTE..., 1981) para análise. A autora entende, então, o “diretor-autor [...] não para ser reconhecido, mas para caracterizar certa variação no modo de pensar a criança” (MARCELLO, 2010, p. 11).

O terceiro e último trabalho de 2010 é “Interfaces da docência (des)conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores”, de Fantin e Rivoltella (2010). Tem como objetivo investigar “como as tecnologias estão presentes na vida pessoal e profissional dos professores, o que eles fazem no seu tempo livre e como usufruem dos bens culturais” (FANTIN; RIVOLTELLA,

2010, p. 1). O artigo não trata especificamente de cinema, mas cita, em momentos, uma relação entre cinema e formação de professores, a saber os dados obtidos sobre hábitos de consumo de filmes por parte dos mesmos. Professores de Milão (Itália) e Florianópolis (SC) declararam, por meio de entrevistas, hábitos relacionados à frequência com que vão ao cinema (45,5% em Milão vão pelo menos duas vezes ao mês, enquanto em Florianópolis essa porcentagem é de 37,3%). Os dados obtidos apontam início de transformações em relação à presença de tecnologias e artefatos midiáticos nas dimensões pessoais e profissionais dos docentes.

No encontro nacional da ANPEd de 2011, sendo o 34º, foi filtrado somente um artigo com os critérios de busca. “Tartarugas podem voar: cinema, educação e infância”, de Roure (2011). Deixando de lado a falta de cuidado da autora ao citar *Godar* ao invés de *Godard*, o artigo faz aproximações psicanalíticas com os temas educação e escola. Por meio da narração de uma experiência com o filme “Tartarugas Podem Voar” de Bahman Ghobadi (TARTARUGAS..., 2004), a autora tenta identificar o “Procedimento que implica reconhecer os modos de resistência do material estético presentificado no filme a procedimentos hermenêuticos de interpretação que situam a infância como tempo de liberdade e inocência” (ROURE, 2011, p. 6).

No 35º encontro, de 2012, não foi encontrado nenhum trabalho que se adequasse aos critérios de busca.

No 36º encontro da ANPEd, de 2013, foram identificados três trabalhos com o critério de busca estabelecido. Somente dois deles possuem relação direta com o tema cinema e formação de professores.

O trabalho que não possui essa relação é “Construção do ponto de escuta em experiências de cinema com alunos de educação básica”, de Domingues e Mabel (2013). Nesse trabalho, os autores buscaram investigar o conceito de “ponto de escuta” e a possibilidade de sua utilização em aulas de cinema em

escolas da rede pública de educação básica. Para tanto, é defendido o ensino do cinema como arte nas escolas e, em seguida, definido três possíveis significados para o conceito de ponto de escuta: o espacial, o subjetivo e o introspectivo. Os participantes da pesquisa foram alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para quem foram exibidos trechos de dois longas-metragens e um curta-metragem, que foram posteriormente submetidos a uma análise criativa, além de participar de exercícios criativos relacionados ao som. Os dados obtidos nesse processo foram então submetidos a uma análise microgenética, uma “abordagem metodológica qualitativa, que permite, ao registrar os discursos, poder analisá-los repetidas vezes identificando categorias de análise a posteriori. As categorias surgem a partir das interações sociais e é possível assim, analisar e identificar aprendizados que emergem das trocas entre professores e alunos e entre alunos e alunos”. Conclui-se, a partir disso, que a relação dos alunos com o som no contexto cinematográfico é fortemente ligada à história auditiva dos mesmos, e que suas criações foram marcadas pela predominância de diálogos e música sobre outros tipos de som.

O primeiro dos dois artigos que trazem contribuições diretas ao presente trabalho é “O cinema como prática de si: narrativas sobre experiência e formação”, de Almansa (2013). O trabalho é parte de uma pesquisa da autora que faz aproximações com sujeitos que cultivam a prática de cinema: frequentadores de cinema, de cineclubes, que fazem *download* de filmes pela internet, que debatem os filmes, que leem sobre cinema, enfim, que se interessam e se aproximam do universo cinematográfico. Dessa forma, identifica nessas práticas processos de formação, não no sentido de formação para um fim específico, mas como um processo de relações culturais e do sujeito consigo mesmo, como prática de si (conceito de Foucault). Em sua pesquisa, a autora agrupou membros de lugares que exibem e/ou discutem cinema, para obter informações sobre suas práticas. Observou que a maioria dos participantes se

interessou por cinema desde a infância e por meio de suas narrativas pôde-se observar os caminhos que os levaram onde estão.

O segundo trabalho é “Cinema e subjetividades - da imponderabilidade do campo de pesquisa à força do instrumento”, de Rodrigues (2013). O artigo é parte da pesquisa de sua tese de doutorado, que busca investigar as potencialidades do cinema documentário na formação de professores. Assim, nessa etapa, procura descobrir os sentidos que professores em formação inicial dão a filmes documentários.

Rodrigues (2013, p. 1) acredita no processo de formação “como constituição de sujeitos comprometidos ética e esteticamente em suas realidades e cotidianos”, e, portanto, concentra-se nos processos de educação estética e o envolvimento desses futuros professores com arte e cultura.

Uma das etapas de sua pesquisa culminou na participação da 4ª edição de um projeto extensão voltado para formação de professores. Uma Mostra de Cinema que aconteceria em uma Faculdade de Educação, de uma Universidade Federal Brasileira e tinha como tema “Cinema como narrativas de si”. Por meio de exibição de cinco filmes que exploravam esse tema, com protagonistas/narradores/diretores/realizadores, e o uso da metodologia de “falação” como debate após os filmes, o autor pôde ouvir as vozes dos participantes. Ainda em etapa inicial de seu projeto, o artigo não apresenta análise de dados, mas impressões de como os participantes viam, ouviam e falavam sobre os filmes, e a forma como foram tocados pelas imagens.

Pode-se perceber, nos artigos encontrados nos anais de encontros da ANPEd dos últimos cinco anos, a atenção dada aos processos formativos e ao que tem sido chamado de experiência estética, como um olhar reflexivo para si mesmo, uma formação que passa pelo encontro e embate com o próprio mundo. Notou-se também a enorme abrangência do campo cinema e educação e a atenção maior que tem se dado ao cinema na escola. Assim, fica visível que

ainda há deficiência na formação de educadores tanto para se formarem quanto para trabalharem com esses conteúdos em sala de aula. Muito dessa deficiência pode ser relacionada com a superficialidade no tratamento do tema, que por mais que esteja sendo cercado por boas intenções, acaba ficando em lugares-comuns.

3.2 Periódicos CAPES

Por meio do portal Periódicos Capes, a busca ocorreu nas produções dos últimos cinco anos, com as palavras-chaves Cinema e formação de professores/formação docente. Foram encontrados quatro artigos, nenhum que tratasse especificamente de cinema brasileiro.

O artigo “A experiência de ver filmes na formação inicial de professores de educação física” (PEREIRA; PINTO, 2005) buscou fazer relações entre cinema e educação, com foco na prática de educação física. O artigo é a culminância das atividades da disciplina “Prática de Ensino em Educação Física” e relata a produção de um vídeo sobre um acontecimento esportivo na escola denominado “Olimpíadas”, e faz análise de filmes que tratam do assunto esporte, a saber, “Boleiros: era uma vez o futebol” (BOLEIROS..., 1998). Com essas ferramentas, pretende buscar uma “educação para o corpo”. O artigo deixa a desejar no quesito formação inicial de professores, sem dar muita atenção ao assunto, apesar de afirmar “Este texto trata de refletir técnica e teoricamente a utilização didática do cinema nas aulas de Educação Física, mas, sobretudo na formação inicial de professores de Educação Física” (PEREIRA; PINTO, 2005, p. 103).

Deixa de mencionar também que trabalha com outros filmes ao longo do texto e demonstra ser mais um dos trabalhos que utilizam “o cinema como uma ferramenta para...”. Ao colocarem que após a exibição dos filmes na atividade proposta os estudantes tinham que registrar “cenas mais importantes” e

relembrar “a mensagem do filme”, reduz o potencial de se pensar, ao invés, a cena que mais o sensibilizou, que tocou o aluno, por exemplo. Há um movimento de “unificação”, de uma opinião certa sobre os filmes, quando poderiam abrir espaço para impressões individuais e subjetivas.

Utiliza, em última instância o referencial teórico da Teoria Crítica e coloca o cinema como 1) cinema enquanto produto e constituinte da Indústria Cultural; 2) cinema enquanto arte. No primeiro posicionamento acredita que o cinema:

[...] torna mecanismo de controle da lógica dominante, gerando e desconstruindo necessidades nos espectadores, produzindo, dirigindo e disciplinando os gostos dos consumidores, que aos poucos vão se desacostumando de sua subjetividade. Com a subjetividade danificada, os sujeitos passam a exigir uma diversão cada vez menos complexa ou reflexiva (PEREIRA; PINTO, 2005, p. 109).

Já na segunda vertente, o cinema enquanto arte é apresentada com um confuso conceito de Silva (2002 citado por ADORNO, 2010), expõe-se assim:

a estética do filme deverá antes recorrer a uma forma de experiência subjetiva com a qual se assemelha apesar da sua origem tecnológica, e que perfaz aquilo que ele tem de artístico. [...] O filme seria arte enquanto reposição objetivadora dessa espécie de experiência [...]; o filme emancipado teria de retirar o seu caráter a priori coletivo do contexto de atuação inconsciente e irracional, colocando-o a serviço da intenção iluminista. [...]; A produção cinematográfica emancipada não deveria mais [...] confiar irrefletidamente na tecnologia do fundamento do *métier* [...]; como seria bonito se na atual situação, fosse possível afirmar que os filmes seriam tanto mais obras de arte quanto menos eles aparecessem como obras de arte (PEREIRA; PINTO, 2005, p. 110).

Dessa forma, concluem que o audiovisual tem ganhado muito espaço nas escolas e na formação do sujeito, e que, o “cinema indústria” contribui para

uma educação do corpo conformando padrões estéticos de uma sociedade do espetáculo.

O artigo de Fischer (2009, p. 93) “Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética” é um dos trabalhos que traz contribuições mais relevantes à presente pesquisa, principalmente no tocante ao conceito de “formação”. A autora caminha ao encontro dos nossos objetivos, ao “Pensar modos de operar com o cinema e a televisão como fontes especiais de educação do olhar e de transformação ética e estética de si mesmo”. Um dos principais conceitos trazidos à tona é o do “trabalho sobre si mesmo”, de uma “estética da existência”. Baseando-se em Foucault e nos filósofos antigos, Fischer aponta a docência como um lugar privilegiado de experimentação, de transformação de si, e propõe-se a:

[...] discutir aqui o tema da formação ético-estética docente tendo como ferramenta teórica principal Michel Foucault e sua hermenêutica do sujeito, utilizando, digamos, como material empírico, algumas narrativas audiovisuais do cinema e da televisão. Suponho que poderia fazer parte importante da formação docente a educação do olhar, a educação de sensibilidade, a educação ética, cuja fonte poderia ser, dentre tantos possíveis, alguns exercícios de imersão nas linguagens audiovisuais: exercícios de entrega aos sons, movimentos, diálogos e cores das imagens do cinema e da televisão; exercícios de entrega a narrativas que fogem aos esquemas convencionais das chamadas estruturas de consolação (FISCHER, 2009, p. 94).

Para Fischer (2009), a formação se dá para além das instituições família, escola, igreja, mas em um espaço de reflexão sobre a própria existência, fazendo um paralelo ao próprio movimento do cinema de experiência e transformação dos sujeitos-personagens em filmes e roteiros. A autora cita alguns filmes que servem de exemplo desse movimento, mas podemos pegar aqui dois filmes brasileiros que também nos prestam a identificar a situação da transformação. O

filme que será trabalhado na oficina do presente trabalho “Era uma vez, eu, Verônica”, que relata a errância de Verônica pela cidade, em busca de descobrir a si mesma, narrando, para ela mesma (seu diário) seus pensamentos e aflições. Outro filme é o “Viajo porque preciso, volto porque te amo”, que também mostra a errância do personagem pelo sertão brasileiro em busca de superar um amor perdido e voltar a viver, voltar a si mesmo. Mas para além dos temas, os filmes fazem isso pela forma como foram construídos e os recursos para isso utilizados, como a narração em *off* de um diário, as imagens do banal e do cotidiano como sublimes, o estar à deriva na cidade ou no sertão.

Dessa forma, após as análises fílmicas, a autora conclui a problematização feita sobre o “pensar a formação docente também a partir de materiais oferecidos pela farta produção cinematográfica e televisiva a que temos acesso” (FISCHER, 2009, p. 100). Embora a autora tenha utilizado os filmes para fazer essas reflexões, seu uso não foi de forma instrumental, mas de forma a costurar conceitos filosóficos e cinematográficos em uma análise bem construída sobre formação para além da formação institucionalizada e o movimento de voltar a si mesmo como parte dessa construção.

No artigo “Deficiência, cinema, imaginário e formação docente” (NAUJORKS; REAL; MOHR, 2011, p. 427) as autoras “articulam as relações entre cinema, imaginário, deficiência e formação docente, refletindo acerca das possibilidades de intervenção/formação pedagógica na perspectiva da educação inclusiva”. Para isso, entendem cinema tanto como recurso pedagógico como dispositivo transmissor de cultura, e que, portanto, exige no campo educacional domínio de um saber sobre, movimentando, assim, processos de formação docente por meio da mediação estética. Em outras palavras:

Na formação docente, experiências que envolvem cinema, narrativas com personagens com deficiência e debates sobre os filmes têm se apresentado como potentes ferramentas de

reflexão e construção de conhecimento. Pensar a formação ética e estética do professor parece ser uma consequência natural desse processo (NAUJORKS; REAL; MOHR, 2011, p. 437).

Por conceito de estética, as autoras enumeram dois possíveis: 1) como teoria que se torna normativa às custas da lógica e da moral; 2) metafísica do belo; mas em última instância adotam o conceito de estética como o que afeta os sentidos, e não relacionado a prazer ou belo. Dessa forma, concluem que:

Este diálogo permite a ampliação do imaginário constituído pelos espectadores em relação à pessoa com deficiência, desconstruindo mitos, preconceitos, estereótipos; problematizando a discussão sobre a forma como são representadas as pessoas com deficiência no cinema e como são resolvidas as situações de (possíveis) conflitos entre os personagens; além de atuar como dispositivo que opera na práxis docente, contribuindo para a elaboração de estratégias de intervenção pedagógica na perspectiva inclusiva (NAUJORKS; REAL; MOHR, 2011, p. 437).

O artigo “O uso do filme na formação de professores” (CHALUH; VARANI, 2008) reflete sobre a importância do uso de filmes na sala de aula, enquanto práticas educativas, por meio da discussão de uma experiência de aula - um registro escrito feito por uma aula - que utiliza os filmes no trabalho pedagógico. As autoras valorizam o filme como produto cultural passível de múltiplas leituras. Resgatam o conceito de experiência estética para relacionar a experiência de sala de aula com os filmes. Identificam a dificuldade de acesso que os próprios educadores têm a aparatos culturais como cinema e teatro, e, portanto, eles acabam tendo dificuldade de educar para esses meios. Dessa forma, valorizam outras linguagens no “trato teórico-metodológico da formação de professores” (CHALUH; VARANI, 2008, p. 6).

Embora as autoras não definam “experiência estética”, dão dicas do que significa para elas: “No caso do curso de formação de professores, as narrativas

dos filmes podem proporcionar aos alunos uma experiência estética a partir da qual conseguem produzir leituras do mundo” (CHALUH; VARANI, 2008, p. 7).

E ainda:

O encontro estético do sujeito com o objeto, no caso o filme, implica que o primeiro se abandona à obra o que significa: deixar-se emaranhar pela obra, deixar-se envolver por ela... Mas esta experiência Estética só se torna uma leitura estética quando este mesmo sujeito que vivenciou a experiência estética retorna a si mesmo e se pergunta pelos sentidos do que acabou de lhe acontecer (CHALUH; VARANI, 2008, p. 9).

Assim concluem a multiplicidade de interpretações da obra, assim como as vivências e experiências estéticas. Pode-se perceber que artigos dessa seção possuem maior diálogo com os objetivos do presente trabalho, em relação, pelo menos, aos trabalhos da ANPEd. Isso porque aparece aprofundamento na questão da formação e de educação estética.

4 PREPARANDO O TERRENO

Quando Baudelaire se propôs a escrever sobre a modernidade, inserido nessa mesma época, procurou observar os “personagens”, os comportamentos e tipos de percepções na Paris do século XIX. No seu próprio exercício *voyeurístico*, encontra-se uma análise das artes, dos artistas e do conceito de belo. O autor propõe uma teoria “racional e histórica do belo, em oposição ao belo único e absoluto” (BAUDELAIRE, 2006, p. 10). Baudelaire se insere e se retira da modernidade, observando a forma como o tempo passa, a forma como o tempo é sentido, e o que a arte ali representa: “Modernidade é o transitório, o efêmero, o contingente, é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável” (BAUDELAIRE, 2006, p. 26).

Como bom observador, esse escritor entende que as obras de arte que se prendem aos padrões clássicos, nos modelos aceitos como clássicos, para apresentar as pessoas e costumes, não estão expressando a sua própria época, não estão retratando o “espírito” de seu tempo. Isso porque, cada época tem suas peculiaridades, suas novidades, seus paradigmas. “A correlação perpétua do que chamamos *alma* com o que chamamos *corpo* explica perfeitamente como tudo que é material ou emanação do espiritual representa e representará sempre o espiritual de onde provém” (BAUDELAIRE, 2006, p. 28).

De certa forma, Baudelaire (2006) está nos atentando para uma essência estética de que cada tempo, como confluência de suas características, produz sua arte, e que essa arte possui uma *linguagem* que pensa o seu tempo. Mais do que pelo tema, a arte de uma época é marcada pelas novidades: quebra paradigmas de linguagem, cria novos códigos, novas formas. Como, por exemplo, o expressionismo alemão, que no início do século XX expressava o sentimento da época: crítica ao pensamento moderno burguês focado na razão, melancolia e agonia provindas de pensadores como Nietzsche e Freud, e, posteriormente, uma

depressão pós-guerra. E essa expressão de subjetividade é visível nos traços distorcidos da pintura, como de Van Gogh e Edward Manca, com “O Grito”, ou no jogo macabro de sombras e luz do cinema, como, por exemplo, em “O Gabinete do Doutor Caligari” de Robert Wiene (GABINETE..., 1920). Ressaltando que traços, luz e sombra são códigos pertencentes a linguagens.

É assim que, ao fruir, experimentar um objeto artístico no presente ou no “futuro”, poderá ter-se uma ideia de que tempo foi aquele, por meio daquela subjetividade e sensibilidade humana expressa em algum meio, “pois quase toda nossa originalidade vem da inscrição que o *tempo* imprime às nossas sensações” (BAUDELAIRE, 2006, p. 28).

Se Baudelaire pudesse ter vivido mais um século, teria tido contato com novas percepções por intermédio dos inventos da fotografia e do cinema. Mas já que precocemente abandonou a Modernidade, podemos nos basear em outros autores, contemporâneos e suas modernidades, para entender algumas modificações sociais e perceptivas causadas por esses meios.

Quando McLuhan (2005) se propôs a colocar os meios de comunicação como extensões do homem, ele também falava de seu próprio tempo. Um dos principais argumentos do autor é a clássica e já supracitada sentença de que “o meio é a mensagem”, referindo-se à situação do surgimento de um novo meio de comunicação. O interessante é que, não era a mensagem veiculada por ele o responsável por mudar as configurações sociais, mas o próprio surgimento do meio como essa “mensagem”. Assim, o autor dedica à fotografia o capítulo “Bordel sem Paredes” e ao cinema o “O Mundo Real do Rolo”.

O surgimento lento e gradual da fotografia como uma materialidade que imprimia objetivamente um momento efêmero no tempo foi uma das principais mudanças da nossa sociedade. Saindo da visão ingênua da objetividade “absoluta”, levando em conta a subjetividade do fotógrafo ao escolher enquadramento, ponto de vista, etc. O que importava no momento é que, pela

primeira vez na história mundial, havia a figuração imagética de algo sem que ela passasse pelas mãos do homem (desenhada, pintada, modelada). Ela era completamente mediada por um aparato mecânico e com muito maior fidelidade e verossimilhança à situação real do momento da foto. Entender e se deparar com isso reconfigurou todo o modo e o conceito do que é arte.

Se antes, na época de Baudelaire, em meados do século XIX, já se questionava o conceito da arte figurativa clássica, com a fotografia, essa discussão entrou em ebulição. Além disso, deu margens para o surgimento de novos paradigmas e linguagens artísticas que, expressando maior subjetividade humana, não se pautava mais na perfeição do ato de retratar algo, mas na expressão de sentidos humanos, como os movimentos artísticos do impressionismo, simbolismo, cubismo. Todos esses caminhando na contrapartida do que, no momento, era convencionado como “realismo”.

Nas palavras do autor

a maior revolução introduzida pela fotografia foi, talvez, a observada no mundo das artes tradicionais. O pintor já não podia pintar um mundo fotografado em demasia. Dedicou-se, pois, à revelação do processo interno da criatividade, no expressionismo e na arte abstrata (MCLUHAN, 2005, p. 220).

Para ele ainda, a arte se deslocou da descrição para o fazimento interno. Em lugar de pintar um mundo “correspondente ao já conhecido, os artistas dedicaram-se à apresentação do processo criativo destinado à participação pública” (MCLUHAN, 2005, p. 220).

Já o teórico e crítico de cinema francês, Bazin (1991) que foi um dos fundadores da revista *Cahiers de Cinema*, teceu uma análise da *ontologia* da imagem fotográfica e percebeu um potencial único ali que também diz respeito ao cinema, também considerado como “séries de fotografias” passadas em alta velocidade, nos gerando a ilusão de movimento.

Para ele, a fotografia e posteriormente o cinema, por esse seu caráter de possibilidade de registro por meio de um aparato mecânico e uma materialidade no tempo-espaço, dava a esses dois meios uma vocação *realista*. O conceito de “realismo” é um dos que mais possuem significados diferentes e, por vezes, contraditórios, nas artes e no cinema. Para Bazin (1991, p. 20), com o surgimento da fotografia:

[...] a pintura viu-se esquartejada entre duas aspirações: uma propriamente estética – a expressão das realidades espirituais em que o modelo se acha transcendido pelo simbolismo das formas -, e outra, esta não mais do que um desejo puramente psicológico de substituir o mundo exterior pelo seu duplo.

Complementando, a fotografia:

[...] tendo resolvido o problema das formas, mas não o do movimento, era natural que o realismo se prolongasse numa busca da expressão dramática no instante, espécie de quarta dimensão psíquica capaz de sugerir a vida na imobilidade torturada da arte barroca (BAZIN, 1991, p. 21).

Com isso, Bazin (1991) ressalta a vocação *realista* do cinema, mais ligada à possibilidade de fruição do tempo impresso ali, um tempo semelhante ao do tempo vivido. Assim, ainda nas palavras do autor:

A polêmica quanto ao realismo na arte provém desse mal entendido, dessa confusão entre o estético e o psicológico, entre o verdadeiro realismo, que implica exprimir a significação a um só tempo concreto e essencial do mundo, e o pseudo-realismo [...] que se contenta com a ilusão das formas (BAZIN, 1991, p. 21).

Essa conceituação é essencial para entender a diferença da fotografia, mas principalmente do cinema *realista*, do cinema que *sugere verossimilhança*

com a realidade, pois ele é baseado no trabalho envolvendo os mecanismos de montagem, cenário e narrativa. Com isso busca fazer uma “decupagem invisível”, isto é, um filme invisível no qual o espectador se preocupa com a história e encontra a verossimilhança com a realidade.

Nesse sentido, para Bazin (1991, p. 24) “o cinema vem a ser a consecução no tempo da objetividade fotográfica [...] Pela primeira vez a imagem das coisas é também a imagem da duração das coisas”. O cinema realista, ao não dar tudo “mastigado” ao espectador, exige sua participação, exige que esse se volte sobre a imagem para construir significações, pensamentos e afetos. É um cinema que faz pensar, mas acima de tudo, é um cinema que faz *sentir*.

Mas, o que Baudelaire (2006), Bazin (1991) e McLuhan (2005) têm a ver com cinema e educação? Os três autores estão fazendo uma análise social de seus tempos, intermediados por percepções e sentidos, dentre eles, principalmente os relacionados à visão. E assim, acabam por contribuir com possibilidades de entendimento e formação estética do olhar, a partir dos meios de comunicação, em especial o cinema. O motivo de escolher esses autores e o posicionamento perante a forma de olhar para o cinema deve-se à necessidade entendida de defender o cinema como uma linguagem, como uma forma de arte. Acima de tudo, como uma forma de arte moderna, mas contemporânea ao seu tempo. É que com o surgimento do cinema as percepções humanas mudaram e a sociedade se reconfigurou, mas não houve, necessariamente, mudanças na educação para receber, ver, aprender e ensinar a ler/ver/sentir/olhar/perceber esse meio.

Para pensar também essas mudanças perceptivas ocorridas ao longo do tempo, bem como as mudanças na sensibilidade humana, é importante trazer ao debate Duarte Júnior (2000), que fala da “crise nos nossos sentidos”. Para isso, o autor faz a relação corpo/sentidos/mundo, afirmando que “tudo aquilo que é

imediatamente acessível a nós através dos órgãos dos sentidos, tudo aquilo captado de maneira sensível pelo corpo, já carrega em si uma organização, um significado, um sentido”. Nesse sentido, o autor caminha entendendo que há um saber sensível, “um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 14), separando conhecimento sensível do conhecimento intelectual, esse último referindo-se já a processos formados simbólicos e intelectivos.

Assim, o autor propõe uma educação voltada aos *sentidos*, isto é, “uma educação do sentimento, que se poderia muito bem denominar educação estética [...]” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 15).

Uma educação não voltada apenas às artes, mas voltada ao indivíduo para sentir-se como corpo, como sujeito, como sentidos. A educação do sensível seria, portanto:

[...] dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana. Desenvolver e refinar os sentidos [...] (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 15).

Duarte Júnior (2000) ainda faz uma análise da sociedade contemporânea nas mudanças relativas a morar, caminhar, conversar, comer, ver, cheirar e tocar e visitar; para ele, a crise dos nossos sentidos está nas nossas atividades cotidianas e isso afeta totalmente nosso modo de perceber e viver o mundo.

Entendida a preocupação do autor, é preciso pensar, no entanto, em formas sensíveis de entender a arte, mas também em formas de educar o olhar, tanto no âmbito do sensível quanto na esfera intelectual. Isso porque, juntos, sensibilidade e intelecto, se prestam a compreender o todo de uma obra artística. Por outras palavras, com a apropriação do conhecimento sobre os códigos e a

linguagem do cinema, forma-se um olhar mais apurado, tanto sensível, quanto crítico. E o caminho inverso também é válido, ou seja, ao consolidar um olhar mais sensível, permite-se perceber nuances e até mesmo decifrar os códigos cinematográficos.

Dito isso, uma educação para o cinema (pensando-se aí também outros produtos audiovisuais que se baseiam no universo cinematográfico) deveria ser uma educação integral: forma, conteúdo, contexto, linguagem, estética, política... Abordagens sobre o todo de uma obra. Isso porque o próprio conceito de *cinema* é um conceito plural, como pontua Fantin (2009, p. 206) ao debruçar-se sobre a pergunta: “o que é cinema para nós?” É arte, entretenimento, indústria, cultura? É narrativa, linguagem, dispositivo? É instrumento, meio ou fim? Enfim, quais dessas perspectivas estão mais presentes na educação?”.

Ao pegarmos “a deixa” da última pergunta levantada, percebe-se que o uso do cinema em sala de aula se baseia mais como um instrumento para ensino de conteúdos formais das diferentes disciplinas escolares, do que a utilização de uma educação *para* o cinema. E, aliás, qual cinema tem sido utilizado nas salas de aula? Há espaço para outros cinemas que não os *hollywoodianos*?

Percebe-se que a maioria dos trabalhos acadêmicos relacionados à educação e ao cinema, tem, na palavra *cinema* quase um sinônimo para filmes *hollywoodianos*. Mal se tem espaço para filmes brasileiros, quiçá filmes brasileiros de cunho mais artístico ou realista, a partir do conceito discutido por Bazin (1991). Mas, sendo introduzidos pelo cinema industrial norte-americano desde cedo, visto como um entretenimento, como parte da indústria cultural, como inserir na formação do professor um cinema alternativo ao cinema *mainstream*?

O espectador, diante de filmes mais artísticos ou realistas se posiciona como “mas não acontece nada”, “não tem final feliz”, “não tem romance”, ou,

quando muito, comentários mais técnicos como “a produção é pobre, não tem efeito especial”.

Como foi o cinema *hollywoodiano* o que mais se naturalizou e se difundiu mundialmente, pouco se tem acesso e aceitação aos cinemas experimentais, de vanguarda ou nacionais, cinemas criativos, identitários, independentes, que criaram sua própria linguagem. É difícil caracterizar esse tipo de cinema, que não é produzido com o intuito único de ser objeto de entretenimento para gerar lucro. Cinema “de arte”, filmes “cults” ou cinema de autor, diversas são as formas de se referir a esse tipo de obra, mas que acabam sendo generalizadas. Quase não se encontra nas salas de cinema e muito menos nas salas de aula “um cinema experimental, inventor de formas e reivindicador do direito à pesquisa estética e promovedor de uma ruptura com o ‘sistema formal constituído’: a ideia da vanguarda” (ALVARENGA, 2007, p. 94). Quando falamos de um cinema “de arte”, que gera pensamento, reflexão e experiências estéticas para além do mero entretenimento:

[...] estamos falando de procedimentos que rompem com a decupagem clássica porque tornam *visíveis* o próprio trabalho da câmera e da montagem e parecem extrair sua força de atitude que exige do espectador, diante do estranhamento de ver-se vendo o filme, ter de construir a ‘teoria’ do que vê enquanto vê, sob pena de sair de mãos vazias (ALVARENGA, 2007, p. 96).

Em outras palavras, “a abordagem do cinema como arte implica que os professores levem em conta outras qualidades que não aquelas que se exprimem habitualmente no ambiente escolar” (MEDEIROS, 2011, p. 149). Dessa forma, torna-se interessante pensar esse limiar “entre cinema como objeto de experiência estética, do conhecimento, da sensibilidade e de múltiplas linguagens” (MEDEIROS, 2011, p. 165).

De acordo com Alvarenga (2011, p. 212), é necessário uma:

‘Pedagogia’ para se pensar a forma e não apenas conteúdo (tema) dos filmes. Isto é, uma pedagogia da imagem e do som que permita pensar o próprio processo produtivo e criativo dos filmes e não apenas utilizá-lo como pretexto para se discutir temas e questões que poderiam ser, em última instância, pensados e debatidos sem eles.

E por que não chegar mais perto? Por que não falar do *nosso* cinema nos *nostros* processos educacionais? Do cinema brasileiro, parte da cultura nacional, obras que carregam o “espírito” do nosso tempo, com uma linguagem que carrega informações sobre nossas contemporaneidades. A situação do cinema brasileiro é dúbia: de um lado uma vasta gama de filmes “artísticos”, e de outro, uma crescente indústria voltada ao entretenimento.

Se possuímos hoje uma educação tão utilitarista e carente de sensibilidade, porque insistir, mesmo que sendo urgente, em não fazer uma formação cultural, para os meios audiovisuais e para a mídia em geral? Por que não investir no cinema como obra de arte? Como algo ligado à sensibilidade do olhar? Como algo que pode gerar pensamentos e afetos e que pode mudar pessoas? Por que não inseri-lo como arte educação? Ou mais: porque não criar novos programas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) envolvendo todo um ensino para educação estética, mídia e sensibilidade?

Levar essa discussão à formação de professores é essencial para uma formação cultural mais ampla e, sendo otimista, apresentar novas possibilidades, não de “utilizar o cinema em sala de aula”, mas de educar o olhar.

4.1 Cinema & Educação

Duarte (2009) se tornou referência no tema cinema e educação, com sua obra que faz parte da coleção “temas e educação”. O seu livro aborda de forma

didática o assunto, mas por vezes acaba passando superficialmente por alguns temas, ou então fica em lugares-comuns de um iniciante que passa a estudar cinema. No entanto, sua contribuição é importante na medida em que também a autora está em busca de uma “pedagogia do cinema”.

A autora dá início ao seu texto ressaltando uma ideia de Pierre Bourdieu sobre o desenvolvimento de uma “competência para ver”. Competência essa que não é adquirida somente ao ver os filmes, mas ao se ter experiências com um ambiente cultural e afinidade com artes e mídias. No entanto, as condições atuais brasileiras não são favoráveis para promover esses encontros, como por exemplo, menos de 9% dos municípios brasileiros têm salas de cinema, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). Dessa forma, ir ao cinema, que é um importante ato social para formação cultural dos indivíduos, fica limitado aos grandes centros urbanos. Assim, Duarte chama a atenção para o papel social que a escola pode ter como mediadora de experiências culturais.

É importante ressaltar que, de acordo com dados da Agência Nacional de Cinema - ANCINE (OBSERVATÓRIO BRASILEIRO DO CINEMA E DO AUDIOVISUAL - OCA, 2014), a grande maioria dos títulos exibidos nessas salas de cinema são estrangeiros. Mesmo com leis de cotas protegendo a exibição de filmes brasileiros, os grandes sucessos ficam restritos aos filmes “importados”, raras as exceções.

A autora aborda como a nossa percepção como seres humanos pode ter sido completamente mudada com o início da era da reprodutibilidade técnica e do surgimento do cinema. Para ela, os próprios imaginários que temos, por exemplo, de amor e romance podem ter sido formulados a partir das imagens cinematográficas. As identidades nacionais e culturais também podem ser formadas pelo consumo do audiovisual, segundo a autora:

Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas à certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidade, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica (DUARTE, 2009, p. 18).

Aqui, Duarte enfatiza que o cinema é uma ferramenta pedagógica para a educação, um dos movimentos que tentamos desfazer ao longo do presente trabalho. Não o cinema a favor da educação, mas uma educação *para* o cinema. Por si só, essa “pedagogia do olhar” que propomos é mais uma forma de colaborar com a formação cultural.

A autora destaca também a posição ainda obscura do audiovisual nos meios educacionais em relação, por exemplo, à literatura. Aponta que, para se investigar o assunto, é necessário conhecer a história e a linguagem do cinema, dando início ao segundo capítulo.

O segundo capítulo do seu texto aborda a invenção do cinema como curiosidade científica e o início do desenvolvimento da linguagem clássica e do cinema industrial:

Narrativas de fácil compreensão, construídas de forma linear (com começo, meio e fim), quase sempre com final feliz (o famoso *happy end*, característico do cinema realizado em Hollywood), apoiadas em recursos técnicos cada vez mais sofisticados e produzidos em escala industrial ajudaram a configurar, mundialmente, um padrão de gosto e de preferência muito difícil de ser quebrado (DUARTE, 2009, p. 25).

As características citadas são fundamentais para atrair um grande público e constituem, grosso modo, o que tem sido chamado de cinema

mainstream, blockbuster, hollywoodiano, comercial, etc. Com essa difusão massiva e global desse cinema, cuja maior produção (disparada em primeiro lugar, pelo menos no mundo ocidental) é nos EUA⁶, os cinemas nacionais ficam apagados.

Passeando ainda pela história do cinema, Duarte (2011) aponta brevemente algumas vanguardas e seus filmes mais conhecidos, depois, apresenta o cinema do Brasil. A autora cita alguns principais acontecimentos da história cinematográfica brasileira, como o filme “Limite” (1931), de Mario Peixoto, e criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Fala também sobre a influência da Nouvelle Vague e do Neorrealismo Italiano em filmes como “Rio 40 Graus” (1955) e “Vidas Secas” (1963), ambos de Nelson Pereira dos Santos, que contribuíram ao que seria chamado de Cinema Novo, com a “estética da fome” e Cinema Marginal com a “estética do lixo”, nas décadas de 50 e 70.

Uma resistência frente aos filmes norte-americanos eram esses filmes pautados pela “política dos autores”, herança do cinema francês, pensando o diretor como um autor, controlando todas as partes de produção do filme.

No caso do Cinema Novo destaca-se Glauber Rocha e seus manifestos, com “Deus e o Diabo na Terra do Sol” (DEUS..., 1964) e “Terra em Transe” (TERRA..., 1967), e no Cinema Marginal, Rogério Sganzerla, com “O Bandido da Luz Vermelha” (O BANDIDO..., 1968). Esses filmes quebravam padrões estéticos até então vistos como dominantes e com a ideia de que os filmes deveriam acima de tudo, agradar ao público.

Duarte peca ao deixar de fora o “resto” da história do nosso cinema, com a retomada e o cinema contemporâneo. (Em momento posterior do presente trabalho, será apresentada a história do cinema brasileiro).

⁶ Existe outra indústria de cinema desenvolvida no mundo, que é Bollywood, na Índia, no entanto, ela não possui o alcance global que Hollywood possui.

No capítulo subsequente, a autora perpassa conceitos sobre o que se convencionou como linguagem do cinema: “Tudo depende do modo como são combinados luz e sombra, velocidade da câmera, captura dos espaços, ângulos de filmagem e, acima de tudo, da sequência temporal em que os planos (imagens entre dois cortes) são organizados na montagem” (DUARTE, 2009, p. 33).

Duarte (2009, p. 34) acredita 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.

No entanto, sua afirmação acaba indo contra o que temos pensado em termos de uma pedagogia do olhar, que visa, dentre outros objetivos, ensinar a capturar nuances, códigos e elementos de linguagem.

O que a autora queria dizer com sua afirmação é que desde pequenos nos “acostumamos” aos códigos dominantes da linguagem audiovisual, mas isso não significa que dominamos a linguagem completamente, que conseguimos pensar em todas as suas etapas e elementos. Quanto mais soubermos acerca disso, mais informações poderemos extrair de uma imagem.

Ainda neste capítulo, Duarte apresenta alguns conceitos de linguagem, alguns exemplos de filmes que se tornaram cânones, chama a atenção para o som no cinema e a forma como “as fórmulas criadas pelo cinema narrativo tradicional tornaram-se convenções mundialmente aceitas e, de certo modo, passaram a orientar as expectativas e o ‘gosto’ do público de cinema e, conseqüentemente, a produção” (DUARTE, 2009, p. 45).

A impressão passada pelo capítulo é a de que os estudos de educação e cinema ainda são muito focados no cinema de narrativa clássica e cunho industrial, com pouca abertura a cinemas nacionais, movimentos

cinematográficos, filmes “antigos”, e outras estéticas cinematográficas. Percebe-se também uma listagem de filmes e pequenas análises que já se tornaram lugar-comum para quem já é da área de cinema, mas que talvez possa servir como uma introdução a educadores e outras pessoas interessadas no assunto, mas sem muita bagagem.

Na sua argumentação, Duarte defende que nem sempre o espectador vê o que o realizador espera ou deseja. E que ainda, esse olhar nunca é neutro, mas carregado com experiências e bagagens culturais, apontando, assim, para a possibilidade de múltiplas interpretações. Contudo, pensa-se que essa capacidade de infinitas interpretações pode ocorrer mais em alguns tipos de cinema do que em outros. Isso porque, no cinema de narrativa clássica, o realizador consegue ser muito mais bem sucedido no direcionamento de alguma “mensagem” ou “percepção”, uma vez que quase todos os elementos do filme funcionam redundantemente para deixar alguma ideia bem clara. Outros tipos de cinema acabam se utilizando de uma linguagem mais “aberta”, deixando o maior trabalho de construir significações ao espectador.

Essa situação pode ser vista, por exemplo, em um filme hipotético que se pretende passar no final da segunda guerra mundial, nos Estados Unidos com um soldado voltando para sua mulher e filhos. Para mostrar a mulher que aguarda a chegada do marido haverá, provavelmente, o letreiro informando “EUA, 1945”, o tratamento de imagem para parecer (ou não) um filme antigo, cenário, figurino, maquiagem, tipo de atriz, todos trabalhando juntos para passar a imagem de que é a década de 40; a trilha sonora, as tarefas de mulher dona de casa, fotos do marido de farda militar, cartas de amor. Enfim, inúmeros elementos estarão ali, juntos, para deixar claro ao espectador se tratar de um filme que se passa em 1945, com o tema citado. Além disso, cada plano é motivado pelo plano anterior, e existe com objetivo próprio. Por outro lado, podemos citar um exemplo atual e real, o filme “Cópia Fiel” (CÓPIA..., 2010),

onde a atriz principal se encontra com um escritor e passeiam pelas ruas de uma cidade da Itália, conversando sobre relacionamentos, deixando pistas, mas nunca deixando explícito qual a real relação entre eles: são velhos conhecidos? Eles já foram casados realmente? Eles estão somente entrando no clima da “brincadeira”? Os diálogos e a montagem nada revelam, mas tudo questionam. Fica a cargo dos espectadores preencherem as lacunas.

A autora destaca, no entanto, que os filmes não tentam deliberadamente impor significados ou interpretações aos espectadores, e que há espectadores mais atentos do que outros. Um espectador que vê e interpreta aquelas imagens a partir de suas experiências de vida, de sua experiência com o cinema e dos valores, crenças e práticas da(s) cultura(s) em que ele está imerso. Podemos dizer que alguns espectadores são mais suscetíveis do que outros às tentativas de imposição de sentido? Possivelmente. Entretanto, penso que essa suscetibilidade não está ligada à idade, ao grau de escolaridade do sujeito, mas, acima de tudo, ao maior ou menor domínio dos códigos que compõem a linguagem cinematográfica.

Ora, se Duarte (2009) acredita que já aprendemos naturalmente a ver um produto audiovisual, sem necessidade de se ensinar na escola, que os filmes não tentam impor significado, mas que devemos conhecer seus códigos, sua opinião não se coloca de forma contraditória?

Outra opinião polêmica da autora é em relação aos cinéfilos ou “espectadores privilegiados”. Para ela, o cinéfilo gosta mais do que ver filmes, ele investe em estudos:

[...] significa, entre outras coisas, valorizar os filmes “*cult*”, “cerebrais”, “de arte” e não gostar dos filmes “comerciais” ou “populares”. Cinéfilos tendem a preferir as produções não hollywoodianas (os filmes europeus, argentinos, iranianos, etc.) de custos mais modestos, que abordem temáticas complexas (incesto, conflitos, problemas sociais

etc.) em estruturas narrativas mais elaboradas (DUARTE, 2009, p. 64).

Essa forma de enxergar os cinéfilos de Duarte (2009) se mostra um tanto preconceituosa, superficial e generalista. Ora, se é uma pessoa que aprecia filmes e ainda por cima os estuda, por que ela está sendo desmerecida? Não seria um indício de que outros cinemas, já que são preferidos ao *hollywoodiano*, têm algo que chama a atenção e que cultiva espectadores mais atentos e dedicados? E, aliás, o fã de Star Wars, então, não é um cinéfilo? Afinal, não existe um manual de “como ser cinéfilo” ou o pensamento de “vou assistir somente aos filmes que ganharam prêmios em Cannes”, “é filme americano? Então é ruim porque é comercial”. Essa é uma visão que não condiz com as experiências que cativam amantes do cinema.

Não obstante, Duarte (2009) ressalta o papel da escola e necessidade de “ensinar a ver”. Os domínios dos códigos representam *poder* em sociedades audiovisuais, e, portanto, as escolas devem oferecer recursos para a aquisição desse domínio, da ampliação da competência para ver, do mesmo modo como lemos e escrevemos. Assim, pretende investigar “de que maneira linguagem escrita e linguagem audiovisual combinam-se na produção de saberes e competências, para podermos fazer uso de ambas de forma mais eficiente e produtiva” (DUARTE, 2009, p. 68).

4.2 Educação audiovisual

Em sua tese de doutorado “Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no Brasil”, Rizzo Júnior (2011) propõe um curso de especialização voltado para pedagogos (e outros) baseado na educação audiovisual. Para fazer sua proposta, analisa historicamente as relações entre educação e cinema e audiovisual. Ele discute

também os problemas e as soluções para a inserção de um processo de “alfabetização” para o audiovisual nas escolas, ressaltando que esse processo deveria ter início na formação de professores.

O texto inicia-se chamando a atenção para expressões usadas como “Cinema *na* educação, televisão *na* educação”, que, de acordo com o autor, contribui para passar a ideia de que o primeiro elemento será usado apenas como instrumento pelo segundo, em uma relação de subordinação. Para começar desse ponto os problemas das relações entre audiovisual e educação.

Importante que seja explicado o que é e o porquê da escolha do termo “audiovisual⁷”. O autor defende a compreensão mais aguda dos fenômenos que, sob o efeito do que se “convencionou chamar de ‘convergência de meios’, de ‘revolução digital’ e de ‘economia do audiovisual’, geraram transformações profundas nos campos do cinema, da televisão e do vídeo” (RIZZO JÚNIOR, 2011, p. 16). Ele aponta ainda certo “fetiche” na opção por utilizar “cinema”, como se a ele coubesse maior valor, um título de nobreza, enquanto os outros meios pautados em som e imagem são vistos como vulgares ou maus objetos para serem estudados na escola.

Não obstante, Rizzo Júnior (2011) parte da observação da ampla presença dos meios audiovisuais em todo o mundo e especialmente no Brasil. O autor traz os dados do IBGE, que estimou em 1999 que 87% dos domicílios brasileiros possuíam televisão, enquanto somente 82,5% deles possuía geladeira. Os dados corroboram com a visão de que a televisão (e o audiovisual) é um dos principais meios de comunicação, informação e entretenimento utilizado pelos

⁷ “Entende-se por produção audiovisual, à qual se refere a educação audiovisual, o amplo universo que engloba obras produzidas originalmente para exibição no circuito cinematográfico e nos canais abertos e pagos da televisão, bem como obras realizadas em qualquer suporte, com o uso da linguagem audiovisual, para circulação em outros meios, como sítios da internet e aparelhos portáteis (telefones celulares, tocadores de MP4, *tablets*, consoles de videogame) (RIZZO JÚNIOR, 2011, p. 102).

brasileiros, deixando outras mídias de lado, como por exemplo, jornais e livros impressos ou programas de rádio.

Daí um pouco de urgência na qualificação de professores e inserção do tema na escola. Para além das análises “conteudistas” ou usos ilustrativos, não há como se referir aos sentidos de uma obra cinematográfica, com a preocupação de explorá-los e desvendá-los, “sem fazer alusão aos mecanismos de linguagem e às circunstâncias de produção e difusão que contribuiria para ampliar essa compreensão, tão cara à modernidade” (RIZZO JÚNIOR, 2011, p. 16). E que ainda, optar pelo “audiovisual” contribui para uma “dessacralização” do cinema.

Ao longo do seu trabalho, Rizzo Júnior (2011) faz um rápido resgate histórico da consolidação do cinema, em que, de um lado, havia o cinema clássico, e de outro, as vanguardas. As bases do cinema narrativo clássico como o ponto de vista onipresente, onisciente e invisível, elementos da decupagem clássica, são essenciais para esse cinema que se tornou a principal indústria do mundo. O grande público logo se acostumou com essa forma de linguagem, e consegue apreciá-la e compreendê-la sem ter aprendido a “lê-la”. Em contramão às tendências dos filmes *hollywoodianos*, as vanguardas europeias apostavam em visões complexas de mundo, por vezes causando polêmicas na sociedade, tanto pelas questões estéticas quanto éticas.

Dois autores primordiais apresentados por Rizzo Júnior (2011) são Joaquim Canuto Mendes de Almeida, que faz relações de cinema e escola no Brasil, por volta dos anos 1930, e o cineasta italiano Roberto Rossellini, que também suscitava debates sobre o assunto. Apesar de Rizzo apontar desde o início que considera equivocadas as práticas de ambos os autores, eles são importantes para um exercício de contextualização.

Almeida é autor do livro “Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil”, de 1931. Sua proposta

era conservadora por, dentre outros motivos, acreditar que o cinema difundia valores distorcidos para a sociedade. Para ele, havia dois tipos de educação: uma formal, prevista por lei, que se dá na escola; e outra social, que se dá no cotidiano. Assim, acreditava na inserção do cinema pelo sistema escolar, e na eficácia dos filmes como “instrumento pedagógico universal” (RIZZO JUNIOR, 2011, p. 32).

Contrapondo o cinema “mercantil”, aquele que é objeto de lucro, ao cinema “educativo”, a ideia era utilizar o cinema como uma ferramenta para ensinar e se “defender do mau cinema”. Nas palavras do autor: “introduzir a educação no cinema, para orientá-lo e desviá-lo dos desacertados atalhos a que o levam os interesses mercantis do capitalismo mundial” (RIZZO JUNIOR, 2011, p. 38). Ele acreditava ainda no papel regulador do Estado para filmes que difundissem valores considerados “ruins”. Propunha, assim, o objetivo de “higienizar” as mentes.

Na tentativa de começar essa aproximação entre escola e cinema, em 1931 foi criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, o INCE. À frente do instituto estava o radialista Roquete Pinto⁸ e dentre os filmes produzidos pelo instituto⁹, cabe ressaltar os do diretor mineiro Humberto Mauro. Muitos desses filmes exploravam assuntos relacionados à ciência e história, como por exemplo, o “Descobrimento do Brasil”¹⁰.

Diante dos pensamentos de Almeida, Rizzo (2011) aponta algumas ambiguidades expostas pelo autor: a) a crença de Almeida de que as imagens em movimento são capazes de seduzir e convencer corações e mentes acima de qualquer outro meio, superestimando o audiovisual, e que ele pode tanto atuar

⁸ Edgar Roquette Pinto foi um médico, escritor, antropólogo e escritor brasileiro que teve papel primordial no desenvolvimento das rádios brasileiras, dentre outros momentos históricos.

⁹ O INCE existiu de 1936 até 1966.

¹⁰ Filme de Humberto Mauro de 1936, em forma de documentário, que narra a carta que Pero Vaz de Caminha escreveu ao chegar no Brasil.

contra ou a favor da educação; b) necessidade de intervenção do Estado para regular o audiovisual tanto na produção, quanto na censura; c) resistência ao cinema “mercantil”, generalizando todas as obras inseridas em contexto da lógica da economia audiovisual, em obras sem valor ou interesse.

Por sua vez, Rossellini (2001) acreditava no potencial formativo do cinema, defendendo-o com inspiração marxista e atitude iluminista. Aqui, o movimento do neorealismo italiano¹¹ é resgatado, chamando a atenção para as reverberações de características do movimento nos cinemas contemporâneos. Nos anos de 1950 e 1960, tanto o Cinema Novo Brasileiro¹², quanto a Nouvelle Vague¹³ herdaram a tradição autoral do neorealismo. O novo realismo iraniano e também o cinema independente chinês da virada do milênio contém características do que pode ser chamado hoje de cinema realista contemporâneo. Filmes de Abbas Kiarostami e Zhangke Jia, por exemplo, claramente remetem a questões estéticas do realismo (ABBAS..., 2014; ZHANGKE..., 2014).

Esse é um cinema que possui grande potencial de gerar um exercício do “pensamento da imagem”. De acordo como Deleuze (2007), imagens produzidas por filmes como O Mundo¹⁴, por exemplo, podem levar ao pensamento afetivo, um tipo de pensamento totalmente ligado à volta do olhar sobre a imagem, caminhos a serem sentidos/interpretados/pensados/lembrados.

¹¹ O neorealismo italiano é caracterizado mais como uma orientação estética do que como um movimento propriamente dito. Tem expoentes como Vittorio de Sicca e o próprio Roberto Rossellini. Seus filmes são marcados por: narrativas fragmentadas em bloco, voltadas para os pequenos dramas do cotidiano, uso de atores não profissionais, planos sequenciais e cenas mais “abertas”.

¹² O cinema novo brasileiro foi um movimento cinematográfico brasileiro, que tinha como influências o neorealismo italiano e a Nouvelle Vague. Era um cinema voltado para questões sociais, com o famoso jargão “uma idéia na cabeça e uma câmera na mão”. Glauber Rocha foi o grande nome do movimento.

¹³ A Nouvelle Vague (Nova Onda) foi um movimento cinematográfico francês, fortemente pautado na política de autores, cheio de inovações na montagem, no estilo, na crítica, etc. Jean Luc Godard e François Truffaut são nomes famosos do movimento.

¹⁴ O Mundo, de Zhangke Jia.

Não obstante o caráter de cinema autoral ou de “arte”, as características do neorealismo foram parar também na indústria do cinema *hollywoodiano*, que acabou absorvendo características como “a predileção pelos pequenos dramas do homem comum, pelo uso de locações e de atores não-profissionais” (RIZZO JÚNIOR, 2011, p. 46).

De forma complementar, Rossellini (2001) fazia experiências a caminho de “promover uma didática nova por meio da imagem”, que consistia na produção de filmes que tratassem de “todo conhecimento humano”. Dentre os filmes produzidos há aqueles sobre a história mundial, como a idade do ferro, Sócrates, Santo Agostinho, Descartes, dentre outros, que o autor considerava parte de uma “videoteca básica sobre a humanidade”.

Outro esforço da série de filmes produzidos por Rossellini era por um esforço contra a “semicultura”, para ele, a “ilusão de saber”. Esse conceito pode ser relacionado com o conceito trabalhado por Adorno (2010), na Teoria Crítica, que é o conceito de “semiformação”. Eles se relacionam na medida em que denunciam uma formação que não se dá por inteiro, superficial. Para Adorno (1992), a semiformação é pior que a não-formação, uma vez que:

[...] a não-cultura, como uma ingenuidade e simples não-saber, permitia uma relação imediata com os objetos e podia elevar-se, em virtude de seu potencial de ceticismo, engenho, ironia – qualidades que se desenvolvem naquele que não é inteiramente domesticado –, a consciência crítica; porém a semiformação cultural não consegue isso (ADORNO, 1992, p. 41).

Sendo assim, a visão de Rossellini (2001) contribui, mas também possui pontos ingênuos: a) considera que os meios de comunicação de massa geram efeitos nocivos para a sociedade, disseminando a “semicultura”; no entanto, é sensato ao atribuir a culpa não ao meio, mas àqueles que o comandam; b) formula propostas para uma TV educativa, para resolver problemas de gestão do

meio; c) o banco de dados sobre o conhecimento humano que pretendia reunir com os filmes educativos hoje pode ser encontrado na internet e outros meios; d) apesar de dar enfoque a questões “conteudistas” dos filmes, Rossellini (2001) acredita que “a educação audiovisual deve configurar-se, inovadora, em oposição aos princípios da educação bancária” (RIZZO JÚNIOR, 2011, p. 60).

Dando continuidade, Rizzo Júnior (2011) destaca que o desenvolvimento e a predominância do cinema da narrativa clássica, de cunho industrial, acabaram gerando uma ideia de cinema como forma de entretenimento e disseminador de valores nem sempre aceitos em determinadas culturas. Por sua vez, paralelamente, desenvolveu-se também o cinema de autor, mais preocupado em passar visões e impressões subjetivas do mundo, ou em outras palavras, um cinema mais artístico, cuja mão do diretor normalmente percorria todas as etapas de produção.

Com isso, o autor aponta de qual forma o cinema foi reconhecido e “elevado” a uma categoria artística, e assim entender como isso contribuiu para a disseminação de uma cultura cinematográfica, preocupada também com a formação de pessoas. De um lado:

[...] cristalizou-se a ideia de que o cinema tem contribuição relevante a prestar à escola e à formação de crianças e jovens. De outro, a crescente popularização da TV criou novos hábitos de fruição de imagens e sons, fenômeno que, por ocupar em especial a agenda de crianças, passou a demandar atenção de pesquisadores do campo educacional, ainda que o preconceito social em relação a esse meio tenha contribuído para retardar a formulação de políticas (RIZZO JÚNIOR, 2011, p. 62).

Nesse contexto, a Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – encomendou um estudo a fim de tentar estabelecer diretrizes sobre uma educação cinematográfica. O estudo foi publicado em 1961 nos EUA e na Europa e uma das partes que mais chama a

atenção e poderia ser de contribuição ao presente trabalho é na parte dedicada ao mapeamento dos “conteúdos da educação cinematográfica”. Mapeamento esse segundo o qual identifica que deve ser trabalhado no âmbito educacional “a ideia de que ver (um filme) pode ser tão difícil quanto ler (um texto)”, concomitante a de “apreciação do cinema como forma de arte” (RIZZO JÚNIOR, 2011, p. 63).

Esses dois paradigmas se apresentam como duas das principais nuances a serem trabalhadas nessa pesquisa, a de que uma pedagogia do olhar se preocupa tanto com a abordagem da “leitura” do cinema, quanto de que este é uma obra de arte e, como tal, possui as implicações estéticas, históricas e políticas agregadas. Daí a necessidade estratégica:

[...] na agenda cidadã da Educação Básica, de aprender a ver assim como aprendemos a ler. A produção audiovisual massificada que circula pelas diversas telas convida, com frequência, a experiências de caráter passivo; o acúmulo dessas experiências, sozinho, não garante a formação de perspectiva crítica. É preciso trabalhá-la, e a escola surge como um dos espaços preferenciais para isso, se o objetivo a atingir for o de tirar o véu que cobre as ‘ilusões’ e promover a ‘libertação’ (RIZZO JÚNIOR, 2011, p. 64).

Um ponto importante a ressaltar no estudo da Unesco é o da necessidade de formação específica para o educador que for trabalhar, seja em disciplinas ou projetos interdisciplinares envolvendo a cultura cinematográfica.

O estudo ainda elabora uma lista com 55 títulos de longa-metragem e 11 de curta-metragem para compor uma filmografia básica como parâmetro básico da educação cinematográfica. Dentre os títulos estão O encouraçado Potemkin de Sergei Eisentein (ENCOURAÇADO..., 1925), Tempos Modernos de Charles Chaplin (TEMPOS..., 1936), Ladrões de Bicicleta de Vittorio de Sica (LADRÕES..., 1948) e outros filmes de enorme importância na história mundial do cinema, quase todos voltados a filmes que eram considerados filmes de autor

ou de arte¹⁵. A crítica de Rizzo Júnior (2011) à lista da Unesco é sobre o pequeno número de documentários e curtas-metragens nessa lista.

De fato, ainda mais nos dias de hoje, o curta-metragem possui uma enorme abrangência e, por vezes, maior facilidade de acesso no que tange aos curtas brasileiros. O portal Porta Curtas, por exemplo, disponibiliza enorme acervo de curtas metragens brasileiros para exibição, tendo também um programa de parceria com educadores e escolas¹⁶. No entanto, por melhores que sejam as intenções, o programa ainda permanece, pelo menos em sua apresentação, em âmbitos superficiais de discussão: “Pedagogos especializados passaram a contribuir com sugestões - **planos de aula** sobre como utilizar cada filme indicado na abordagem de variadas disciplinas e temas transversais, em todos os níveis de ensino” (CURTA NA ESCOLA, 2014). Nota-se, aqui, o uso do curta ainda no sentido de discussões conteudistas, voltados às ilustrações e debates de temas.

Ainda em relação ao estudo da Unesco, Rizzo Júnior (2011) chama a atenção para a crítica da entidade ao uso do cinema como “ilustrativo”. Deste modo, ele aponta que assim essa entidade acaba por condenar uma das principais portas de entrada do audiovisual na escola. Por mais que não tenha dado tanta atenção à formação do professor de cinema, o estudo cunha o termo “educação cinematográfica”, defendendo uma “pedagogia cinematográfica”, que teria o propósito de desenvolver competências dos educadores em relação: 1) ao cinema e significações socioculturais; 2) às *nuances* do conceito de educação cinematográfica; 3) à estrutura, linguagem e estética cinematográfica; crítica e

¹⁵ Cinema de autor ou política dos autores foi um termo criado nos anos 50 por críticos e cineastas que compunham a revista francesa *Cahiers du Cinema* para se referir a filmes em que o diretor participava de todas as etapas de produção, deixando uma “marca pessoal”; em comparação ao cinema industrial em que cada um é especializado para exercer uma função no processo de produção filmica.

¹⁶ www.portacurtas.org.br e www.curtanescola.org.br

espectadores; 4) ao conhecimento dos métodos e das possibilidades práticas da educação cinematográfica, voltada também para a prática.

Dentre os parâmetros da Unesco para a formação de um professor de cinema, pretendemos abordar com mais ênfase o terceiro tópico na nossa pesquisa, principalmente no que tange à questão da “leitura” do cinema e da sua abordagem como obra de arte. Isso pode servir como um ponto de partida para a formação inicial de professores.

Outros importantes textos trabalhados por Rizzo Júnior (2011) são “Televisão e Educação” e “Vídeo e Educação”, de Ferrès (1996a, 1996b). Esse autor ressalta a necessidade de qualificação de educadores em relação ao cinema, embora não concretiza um modelo concreto para que isso ocorra.

“O que o autor queria dizer com isso?” ou “Qual é a mensagem que o filme passa?” são perguntas frequentes utilizadas por educadores em debates após exibições nas escolas. Ferrès (1996 apud RIZZO JÚNIOR, 2011) defende que ao fazer isso o professor privilegia as dimensões de caráter lógico, racional e reflexivo, esquecendo que a comunicação audiovisual mobiliza, em primeiro lugar, as dimensões sensitiva e emocional. Esse pensamento vai ao encontro de questões de sensibilidade apontadas por autores apresentados anteriormente nessa pesquisa, como Duarte Júnior (2000) quando trata da crise dos nossos sentidos.

Em relação a questões do espectador, Ferrès (1996 apud RIZZO JÚNIOR, 2011) destaca o fator da experiência. Cada pessoa vai ter sensações, percepções e significações completamente diferentes frente a um filme. No entanto, quanto mais “fechado” for o filme, menor será essa variação; isso pode ser explicado por teorias mais específicas concernentes ao cinema, como as formuladas por Deleuze (1985, 2007) em *Imagem-Movimento* e *Imagem-Tempo*.

Portanto:

Cabe à educação audiovisual lidar com esse aspecto fascinante da fruição audiovisual: embora se concretize muitas vezes de acordo com circunstâncias de apreciação coletiva, ela termina por adquirir significado tão individual quanto a experiência de fruição literária, tamanhos os condicionantes de ordem pessoal que interferem no sentido que atribuímos ao que vemos (RIZZO JÚNIOR, 2011, p. 76).

Dito isso, Ferrès (1996 apud RIZZO JÚNIOR, 2011) coloca como urgente a necessidade de formação dos educadores para que ocorra um ensino mais coerente. Deve haver preparação técnica, tecnológica, expressiva, didática, voltada para a sensibilidade e novas maneiras de se pensar e comunicar.

Nos capítulos finais de sua tese, Rizzo Júnior (2011) explicita sua proposta de curso de especialização para educadores. Para ele:

as principais competências a serem desenvolvidas são: a) familiaridade com os conhecimentos do campo de estudos sobre o audiovisual e a educação, para o planejamento pedagógico, a supervisão, a execução e a avaliação de projetos e ações nessa área; b) capacidade de exercício da crítica da produção audiovisual e do entendimento de seus mecanismos de representação do mundo, bem como de suas reverberações políticas e econômicas; c) capacidade de mediação de atividades escolares realizadas com o uso do audiovisual, com destaque para a criação e a administração de mediatecas, a utilização de acervos já estabelecidos, a realização de aulas e debates, e a curadoria de eventos; d) capacidade de promover e supervisionar a realização audiovisual, por estudantes, na escola (RIZZO JUNIOR, 2011, p. 104).

Posto isso, consideramos que o próximo autor que iremos discutir no próximo item também traz considerações de enorme relevância para o trabalho.

4.3 A Hipótese-Cinema

Um dos autores que não poderia ser deixado de fora para o estudo da interface entre o cinema e a escola é o francês Bergala (2008), que formulou a “hipótese-cinema”. O autor elabora sua obra como parte de um plano do governo francês de cinco anos para introduzir a arte na escola, e se ocupa em elaborar um plano para inserir o cinema nas escolas.

Bergala (2008) ressalta mudanças na relação escola-cinema advindas dos avanços tecnológicos e do mundo digital: o DVD permite facilidades de acesso e exibição, e baixo custo para compor “filmotecas” nas escolas.

Esse momento de crise e mutações na cultura global do cinema gera mudanças nas relações entre o espectador, as técnicas, a espacialidade, e se apresenta, para o autor, como momento ideal para a sugestão de uma nova hipótese sobre o cinema que pode tentar abranger todos os âmbitos que ele oferece.

Para isso, Bergala (2008) problematiza os encontros que eram feitos até então entre escola e cinema, bem como advoga a favor de uma pedagogia da arte. Para ele, “toda pedagogia deve ser adaptada às crianças e aos jovens que ela busca atingir, mas nunca em detrimento do seu objeto” (BERGALA, 2008, p. 27). Com isso, o autor ressalta a importância de se partir do *objeto* para a pedagogia, e não instrumentalizar os objetos com a finalidade de um fim específico.

Em meio a esses movimentos pedagógicos, identifica-se a tentativa de inserir o cinema nas escolas, mas que enfrenta diversos problemas, dentre eles a falta de formação dos educadores. A causa primeira de todos os perigos é com frequência o medo (legítimo) dos professores “que nunca receberam uma formação específica nessa área e se apegam a atalhos pedagógicos tranquilizadores, mas que, com certeza, traem o cinema” (BERGALA, 2008, p.

27). Esse medo acaba levando os professores a fazerem análises que lhes parecem mais próximas, como por exemplo, semelhantes ao que fazem com a literatura.

Não são poucos os livros nas prateleiras e os blogs online que listam "100 filmes para a aula de história" ou "como usar o cinema em sala de aula", ou "filmes sobre política brasileira", ou "filmes para discutir adolescência". Ou seja, são somente exibidos de forma ilustrativa. Essas estratégias, por vezes, colocam o filme como um "objeto" produtor de um único sentido ou emoção, fechando o processo de construção de significações por parte de quem assiste a partir de visões restritivas.

Assim, considera-se que reduzir o cinema também a uma linguagem constituída de códigos, também pode fazer com que o seu potencial artístico e reflexivo não seja explorado. Convém destacar que o objeto artístico possui em sua composição estética mais do que uma história ou escolha estética e de códigos - possui um estímulo ao pensamento.

Dessa forma, a arte não deve se restringir a um ensino nos moldes tradicionais de disciplina na grade curricular dos alunos. Bergala (2008) defende que a arte não deve ser *ensinada*, mas sim que deve ocorrer uma *iniciação* à arte, por parte de professores especializados. Assim, o autor denuncia a instituição, que tem "a tendência de normalizar, amortecer e até mesmo absorver o risco que representa o encontro com a alteridade, para tranquilizar-se e tranquilizar seus agentes" (BERGALA, 2008, p. 30).

Seguindo o pensamento do cineasta Jean Luc Godard¹⁷, Bergala (2008, p. 31) coloca que "a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso".

¹⁷ Jean Luc Godard foi um dos expoentes da Nouvelle Vague e um dos principais diretores do cinema francês. Godard inovou o cinema com técnicas como a do *jump cut*, que se refere a cortes descontínuos dos planos.

O cinema deve ser colocado, portanto, como alteridade, uma vez que a escola pode ser hoje o único lugar em que uma criança tem esse encontro com a arte. Essa abordagem do cinema como arte pode ser colocada como um momento de tornar o espectador/aluno naquele que vivencia as emoções da própria criação.

Dessa forma, só a análise da história do filme ou dos códigos de linguagem não é suficiente para colocar em prática essa abordagem do cinema como objeto de arte. Essa proeminência:

[...] do aspecto linguageiro do cinema muitas vezes foi promovida por professores bem intencionados, legitimamente preocupados em evitar a ameaça permanente de instrumentalização do cinema nas salas de aula, que consiste em escolher os filmes e assisti-los unicamente em função da possibilidade de explorar seus temas nas aulas de história ou literatura, por exemplo (BERGALA, 2008, p. 38).

Bergala (2008) aponta que essa abordagem linguageira é um mal menor do que a abordagem puramente voltada à transmissão da mensagem ou do sentido que o filme passa. Para o autor, ela permite levar em conta especificidades do objeto fílmico, mesmo que não seja suficiente para dar conta de um “todo do cinema”.

O autor defende ainda que a análise linguageira amputa o cinema de “suas dimensões essenciais, que o distingue de outras artes, a de ‘representar a realidade através da realidade’” (BERGALA, 2008, p. 39). Essa sua forma de enxergar o cinema poderia ser remetida à ontologia do cinema com base na sua vocação realista. No entanto, existem diferentes tipos de cinema, muitos sedimentados mais para essa forma da vocação realista, que é mais aberta em termos de significação e que uma análise linguageira realmente não serviria para muita coisa.

De outra forma, existem cinemas de referência ou de códigos mais fechados que permitem e pedem uma análise de seus códigos de linguagem. Na nossa perspectiva, fazer essas análises só tem a colaborar com o todo. Deleuze (1985, 2009) já fazia essas separações, ao pensar a imagem-movimento e a imagem-tempo.

Além da análise linguageira, Bergala (2008) aponta também a análise “ideológica defensiva”. Por sua vez, esse tipo de análise denuncia o dispositivo cinema como objeto de poder ideológico, e que, saber analisar isso, tornaria as crianças mais críticas perante também à televisão. Para o autor, essas duas formas de análise raramente fazem um bom “casamento com uma abordagem sensível do cinema como artes plásticas e como arte do som [...] em que as texturas, as matérias, as luzes, os ritmos e as harmonias contam pelo menos tanto quanto os parâmetros linguageiros” (BERGALA, 2008, p. 39). É aqui que ele se trai ao contrapor elementos de luz, ritmo, harmonia a elementos linguageiros. O conceito de linguagem, como tratado no presente trabalho, engloba todos esses elementos que podem ser percebidos, entendidos, sentidos nos diversos tipos de filmes e de espectadores.

É plausível dizer que o autor reduz o conceito de linguagem a somente a ideia de planos e ângulos, quando aponta o exemplo da “ilusão pedagoga” que analisa o cinema da seguinte maneira: (1) analisa-se um plano ou uma sequência; (2) julga-se o filme a partir dessa análise; (3) “constitui-se assim, progressivamente, um julgamento fundado na análise” (BERGALA, 2008, p. 42).

Nesse sentido, podemos imaginar as experiências pelas quais o autor passou para formular tamanha crítica à análise linguageira. Ela pode ser reducionista sim, se tratada de tal forma, fechando significados únicos para seus códigos. No entanto, entende-se que conhecer as formas pelas quais o filme nos quer dizer algo é *mais uma maneira* de entender realmente o que ele quer nos

dizer. Há diversas outras formas de pensarmos o filme e uma análise que nomeia os planos não é necessariamente reducionista.

Consideramos que é necessário que haja ao menos uma aproximação dos alunos para com esses conceitos, a fim de que se possa desconstruir a análise comum. É preciso saber a regra para quebrá-la. Até porque algumas nomenclaturas são utilizadas universalmente.

Defendemos que criar uma cultura de cinema na escola é uma das tarefas mais importantes. Muitas vezes, em análises ideológicas, o cinema é visto como um *mau* objeto e que deve ser ensinado criticamente a partir do seu conteúdo. Esse tipo de abordagem é importante, porém, pouco contribui para a consolidação de uma cultura do cinema na escola. Na realidade, cremos que o cinema deve ser visto como um *bom* objeto na instituição escolar, ou seja, como um objeto de arte. Não se pode reduzir o dispositivo cinematográfico como objeto ideológico, mas sim o uso que se faz desse dispositivo.

Era muito presente esse tipo de entendimento nos primeiros diálogos ocorridos entre cinema e educação, principalmente pela presença massiva de filmes da indústria *hollywoodiana* que transmitia certos valores e era composto por uma linguagem de fácil acesso, com mensagens e significações fechadas. Dessa forma, Bergala (2008, p. 45) chama a atenção para o fato do “pedagogo querer reconhecer que o cinema é arte, mas aos olhos da sua (boa) consciência laica o cinema permanece acima de tudo um vetor de ideologia, do qual convém, em princípio, desconfiar”. Assim, na ótica do educador o cinema poderia transmitir valores “nefastos”, tais como a violência, o sexismo, o racismo, dentre outras.

Em outras palavras, o julgamento de valor do objeto artístico em nada contribui para a sua aproximação. É preciso conhecer os filmes como um todo para evitar esse tipo de visão reducionista. Não se pode eleger um quadro de Picasso como feio e violento e por isso, não apresentá-lo em sala de aula. O

quadro é parte de um movimento, um momento histórico, um todo que engloba escolhas estéticas, novos paradigmas, sensações, percepções. Em última instância, se alguém tiver que fazer um juízo de valor, que seja após ter o contato com a obra e o conhecimento de seu universo, permanecendo como um gosto pessoal do aluno. O mesmo deve se fazer com os filmes. Dessa forma, a escola deve tratá-los como objetos de cultura e arte.

Agora, podemos ser mal compreendidos ao nos referirmos ao cinema como arte. Portanto, Bergala (2008, p. 47) nos auxilia nessa discussão ao defender que “a arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem academicismo exibicionista, nem intimidação cultural. [...] A grande arte no cinema é o oposto do cinema que exhibe uma mais-valia artística”.

Nesse contexto, poder-se-ia dizer que existe uma parcela de filmes que não tem o objetivo último de ser um sucesso de bilheteria, uma mercadoria para agradar plateias, que são “imediatamente digeríveis e recicláveis em ideias simples e ideologicamente corretas” (BERGALA, 2008, p. 47). Na nossa ótica existe um cinema feito para ser arte, para quebrar paradigmas, para criação e imaginação. No entanto, é difícil apontar fronteiras. Clássicos, vanguardas, movimentos artísticos, política de autores, cinemas nacionais, cinema independente são apenas caminhos para guiar que filmes seriam esses.

Uma das definições de Bergala (2008) contrapõe-se à de Rizzo Júnior (2011) ao negar a utilidade do colóquio “cinema e”: cinema e audiovisual, cinema e literatura. O autor adota o conceito “cinema” e renuncia, portanto, à palavra audiovisual pela sua imprecisão já que nunca se “sabe se remete a uma montagem de slides sonorizados ou à televisão pública, o que evidentemente não tem nada a ver, ou ainda a outras técnicas que recorrem ao misto de imagem e som” (BERGALA, 2008, p. 52). Daí a importância da definição de conceitos. O presente trabalho opta por utilizar a concepção de Bergala (2008), basicamente

porque estaremos estudando filmes, especificamente os que vêm sendo chamado de cinema brasileiro contemporâneo.

Outra crítica do autor ao sistema de análise ideológica e a ligação entre cinema e audiovisual é a “falsa evidência segundo a qual uma abordagem do cinema daria ferramentas para se armar contra a televisão” (BERGALA, 2008, p. 53). Em seu ponto de vista, é impossível colocar tudo que é produzido pela televisão sob a mesma etiqueta.

Assim, os programas de TV que têm ligação com o imaginário cinematográfico (séries, filmes, filmes publicitários, documentários, videoclipes) são compostos por elementos de cinema. E, por outro lado, os programas de televisão como os de auditório, novelas, jornais, deveriam ser discutidos em instâncias de instrução cívica¹⁸, e não de educação artística. O desejo de se formar urgentemente o espírito crítico em relação à televisão (algo que não é menos importante) não pode estar enquadrado junto ao tratamento de cinema como objeto de arte, por se tratar de duas posturas de espectadores completamente diferentes. As ferramentas para abordar o imaginário cinematográfico não se prestam aos programas de televisão.

Um ponto que poderia ser debatido aqui é a necessidade de inserção de uma “pedagogia do olhar” na formação de educadores. Nesse sentido, ao abordar o cinema e educar os olhares das pessoas com esses conhecimentos, podemos aplicá-los em qualquer âmbito da vida, inclusive na análise de programas jornalísticos ou de esporte. Nesse caso, o conhecimento adquirido não é colocado simplesmente em uma caixa fechada, uma vez que com o olhar educado somos capazes de perceber *nuances* e minúcias que em outras

¹⁸ O autor não deixa claro no texto o que seria essa instrução cívica, mas podemos pensar que poderia ser um conjunto de disciplinas que proporcionem uma visão mais abrangente e crítica do mundo e suas relações sociais, como por exemplo, sociologia, antropologia, e filosofia, que dariam estrutura para que o indivíduo se “defenda” do conteúdo veiculado na televisão que não seja de cunho cinematográfico.

condições seriam imperceptíveis. E isso é parte de uma ferramenta para se criar espectadores mais críticos.

Com já dito, Bergala (2008) defende que deve haver uma “iniciação” às artes, ao invés de um ensino. Com o cinema, não pensa diferente. O autor acredita que todos nós em algum momento temos um “encontro” com o cinema. Um momento em que somos “tocados” e nos emocionamos com um filme, sendo que isso pode mudar toda a nossa história com a sétima arte. Dessa forma, ele ressalta que “pode se obrigar alguém a aprender, mas não se pode obrigá-lo a ser tocado” (BERGALA, 2008, p. 62).

Para isso, a escola tem o papel essencial de organizar a possibilidade de encontro dos alunos com os filmes, construindo um acervo de obras de arte dentro do ambiente escolar e um lugar de projeção. O educador deve designar e iniciar, tornar-se passador, como um guia que orienta os alunos em relação aos filmes. Com isso pode ensiná-los a frequentar os filmes na escola, sem que as exposições aconteçam somente como obrigação, mas que se crie um espaço que dê livre acesso a eles, iniciando-os na leitura criativa e não somente analista e crítica dos filmes¹⁹. Temos a convicção de que tecer laços entre os filmes é fundamental no processo educativo, haja vista que o objetivo não é criar aquele espectador que logo “decifra” e interpreta o filme, mas àquele que se deixa reverberar e estimular o pensamento.

Com esse processo de iniciação, pretende-se formar estudantes que não dizem que nos filmes “as coisas não acontecem” ou que determinados tipos filmicos “enchem o saco”, pois não são consumidos sem o mínimo esforço intelectual. Além disso, a produção de filmes comerciais para determinados grupos sociais, como os infantis, e a escolha somente deles para serem exibidos em escolas, por serem totalmente acessíveis e digeríveis a elas, também podem

¹⁹ A ideia do espectador-crítico é uma ideia forte e pouco familiar à escola, que tem tendência em passar um pouco rápido demais à análise, sem deixar à obra o tempo de desenvolver suas ressonâncias e de se revelar a cada um segundo sua sensibilidade.

diminuir o potencial cinematográfico. Por que não passar filmes que eles não entendam completamente? Incomodá-los pode ser melhor do que a catarse, no sentido de garantir que haja o momento do “encontro”. Somente os filmes que oferecem certa resistência são os capazes de tocar, e assim, criar o gosto pelo cinema²⁰.

A escola pode oferecer, portanto, esse espaço. Com um pequeno acervo com filmes fora do circuito *mainstream*²¹ já começamos a trabalhar a favor de uma “pedagogia do cinema mais leve, do ponto de vista didático, fundada essencialmente nas relações entre os filmes, as sequências, os planos, as imagens provenientes de outras artes” (BERGALA, 2008, p. 91).

Para se criar um gosto pelo cinema, deve-se, portanto, em primeiro lugar, haver o encontro dos sujeitos com um filme diferente que oferece resistência, que é capaz de tocar; depois, com a oferta desses filmes, passar a frequentá-los. Nesse sentido, não devemos nos deixar levar pelo argumento de apresentação somente de filmes “que eles gostam”, do que lhes é acessível. Esse argumento acaba apresentando certo desprezo pela criança, em tempos que sabemos dos apelos comerciais para atraí-las aos filmes que elas “gostam”. “Somente o choque e o enigma que a obra de arte representa, em relação às imagens e aos sons banalizados, pré-digeridos, do consumo cotidiano, são de fato, formadores” (BERGALA, 2008, p. 97).

Bergala (2008, p. 97-98) complementa que “quando se quer edulcorar a cultura para torná-la mais apetitosa ou digerível, é porque se está profundamente convencido de que ela é uma pílula amarga cujo gosto precisa ser dissimulado”.

²⁰ Para o autor, a ideia de gosto aqui não é aquela do “gosto do público”, ditados pela oferta comercial, mas pelo gosto pessoal de se frequentar os filmes, sem que essa atividade seja também uma obrigação.

²¹ *Mainstream* em inglês significa “corrente principal”, relacionado a pensamento ou gosto corrente da maioria da população. Muito utilizado em artes, refere-se, no cinema, a filmes que atingem uma grande massa de público e caem no gosto geral da população. Pode se referir, portanto, a grandes sucessos de bilheteria, filmes que “vendem” muito.

Com esse argumento, o autor caminha na direção de uma pedagogia do olhar, com o deixar olhar, antes de criar palavras e sentidos.

Não há uma fórmula capaz de levar a pessoa acostumada ao cinema *mainstream*, a gostar de filmes “de arte”. A aproximação deve acontecer e ser mantida, frequente, como parte de uma formação. Como parte de uma pedagogia que “faça apelo ao imaginário e à inteligência do utilizador, seja aluno ou professor” (BERGALA, 2008, p. 117).

Por fim, Bergala (2008, p. 129) prepara o terreno para tornar esses alunos que vão criar o gosto e frequentar os filmes, os próprios criadores. Para isso, a análise criativa é essencial: “A “análise de criação”, contrariamente à análise de filme clássica – cuja única finalidade é compreender, decodificar, “ler” o filme, como se diz na escola – prepararia ou iniciaria a prática de criação”. Mais uma vez o autor reduz aqui a análise clássica somente à finalidade de decodificar, desacreditando na capacidade de o “leitor” do filme inferir pensamentos, significados e emoções em determinados planos ou sequências. Processo esse essencial para uma pedagogia do olhar.

Ele ainda explica o conceito da análise criativa como sendo a volta ao momento de decisão do criador/diretor em detrimento de cada plano, por meio de um esforço de lógica e imaginação. O exercício se demonstra válido, porém, é importante ressaltar que qualquer tipo de análise acaba sendo feita em cima das imagens e dos sons que o diretor ali nos deu. Portanto, para fazer esse exercício de nos colocarmos no momento da criação, é necessário conhecer sim, os códigos e as linguagens cinematográficas. Até porque, em última instância, raras serão as vezes que o “leitor” do filme terá oportunidade de perguntar ao diretor se era aquilo mesmo que ele gostaria de ter transmitido. Temos que trabalhar com o que nos é dado.

Novamente é reiterada a ideia de que uma escolha de cor, de entonação, “de tal peça de vestuário age tanto na formação da imagem mental final [...]

quanto escolhas mais ‘linguageiras’ [...] como os diálogos ou movimentos de câmera” (BERGALA, 2008, p. 145). Mais uma vez, o autor apresenta um conceito reducionista do termo linguagem ao colocar cor, entonação e figurino fora dos códigos cinematográficos. E ainda, paradoxalmente, coloca o diálogo como sendo “linguageiro”, uma vez que esse elemento se encontra também no teatro, na literatura e nas outras artes. Isto é, não depende do fator imagem em movimento, único do cinema, portanto, não considerado como um elemento pertencente à linguagem do cinema.

Nesse sentido, essa captura mecânica de um bloco espaço-tempo, de uma realidade artificial ou não, “constitui a vocação ontológica do cinema como arte específica, já que, no fim das contas, o fato de contar uma história é uma herança da literatura romanesca ou teatral” (BERGALA, 2008, p. 156).

Na parte final da obra, o autor se dedica a problematizar o fazer cinematográfico na escola, assunto esse que daria margem para outra discussão e que não será abordado no presente trabalho.

5 CINEMA “BRASILEIRO”

5.1 Outros argumentos sobre: por que do cinema brasileiro?

Como o cinema norte-americano *hollywoodiano*, ou também chamado de “cinema clássico”¹ é a principal indústria mundial de filmes e a mais difundida, acaba que, para muitas pessoas, o conceito de cinema está somente aí. Outros cinemas acabam sendo completamente desconhecidos de grande parte da população. A implicação disso é que, por ser uma indústria, o cinema *hollywoodiano* possui características de linguagem e narrativas próprias, que são hoje conhecidas e aceitas pela grande maioria do público.

Em relação à linguagem, “o cinema clássico começa principalmente quando a montagem passa a ser usada de forma a distinguir a atenção e a emoção do espectador, mas permanecendo invisível”, e ainda possui, “mecanismos de naturalização representados, sobretudo, pelas regras de continuidade da filmagem e montagem” (ALVARENGA, 2007, p. 95). Além disso, a imagem é construída de forma que todos os elementos são importantes para fechar significações possíveis do espectador: ausência de profundidade de campo, cenário, figurino, etc.

Em relação à narrativa, ela segue uma estrutura bem conhecida. Início, meio e fim (não importando se é em *flashbacks* ou não), em que um protagonista sai de seu estado inicial e deve resolver alguma situação durante o filme. Há, normalmente, um romance como pano de fundo, além dos diversos obstáculos pelos quais o protagonista deve passar. Há o clímax, o final feliz e, não raro, epílogos e prólogos. Tudo isso é feito para que o espectador esqueça de que aquilo é um filme e absorva aquelas informações de forma acrítica e facilmente digerível.

Não muito longe dessas definições de um “outro” cinema está a situação do cinema brasileiro: “Nesse sentido, é importante ressaltar que a concepção de cinema que orienta o fazer fílmico no Brasil é a de produto artístico, enquanto a concepção de cinema que norteia a indústria cinematográfica é a de puro entretenimento” (MARSON, 2006, p. 29).

É importante deixar claro que nem todo cinema *hollywoodiano* é estritamente comercial, como nem todo cinema brasileiro, por exemplo, é somente artístico. O cinema brasileiro tem sua história pautada na dificuldade de produção e distribuição, acima de tudo. É um cinema que sobreviveu de apoios e incentivos do governo e que, a todo o momento, teve que lutar contra a “invasão” dos filmes *hollywoodianos* nos espaços que eram seus por direito. Hoje, pode-se dizer que há algum tipo de indústria brasileira, representada pela Globo Filmes, e que acaba também por absorver os moldes do filme clássico e deixa de lado o cinema artístico brasileiro. Nesse sentido, Bahia (2013, p. 136) ressalta que ao mesmo tempo “em que o cinema nacional pode ser percebido como resistência cultural em cenário internacional, afirmando identidades culturais, ele se torna cada vez mais dependente de empresas estrangeiras para se construir”.

Essa afirmação de Bahia diz respeito a parcerias da Globo Filmes para distribuição e a forma pela qual a empresa trabalha com cinema. Isto é, ela não investe, a priori, dinheiro nas produções que apoia, mas dá seu respaldo no lançamento e *marketing*. Sendo assim:

A atuação da Globo Filmes é, portanto, uma espécie de *know-how* da visão industrial e comercial dos produtos audiovisuais que se traduz em uma intervenção direta no projeto do filme. Uma produção cinematográfica coproduzida pela Globo Filmes sofre interferência desta em todas as fases do projeto: roteiro, escolha de elenco, corte final, escolha do título, campanha de lançamento, entre outros (BAHIA, 2013, p. 141).

Dessa forma, falar de cinema nacional é complicado porque o que é difundido no país é um cinema de herança *hollywoodiano*.

Algumas anomalias surgem em meio à história do cinema brasileiro, que sempre teve esse traço de dependência do estado para financiamento e falta de ajuda do mesmo para distribuição. Vários órgãos governamentais foram criados ao longo dos anos para tentar apoiar a produção cinematográfica, como a Embrafilme e mais recentemente a Ancine. No início dos anos 1990, foi extinta a Embrafilme, o principal órgão brasileiro de apoio ao audiovisual, em meio a tumultos na política e insatisfações da população, paralisando completamente a produção de filmes. Internacionalmente, o que se tinha de referência de cinema brasileiro até a época eram os filmes do Cinema Novo, com o mais famoso nome sendo o de Glauber Rocha.

Na segunda metade da década, houve um renascimento do cinema brasileiro, com o chamado Cinema de Retomada “um conjunto de filmes realizados a partir dos anos 90, que se seguiu a uma grande estagnação da indústria cinematográfica nacional, depois do desmonte da Embrafilme” (STRECKER, 2010, p. 23).

Pode-se afirmar que há muita produção de qualidade no cinema brasileiro e no cinema independente brasileiro, mas um dos principais problemas é a distribuição. “Muitos filmes nacionais chegam a ser finalizados, mas não são exibidos nas telas de cinema por falta de distribuidor” (BAHIA, 2013, p. 148), isso ocorre, provavelmente, porque sendo esse um cinema fora do circuito comercial, não conseguiria obter os lucros que os *blockbusters* teriam, como é o caso de “Avatar” de James Cameron (AVATAR..., 2011) por exemplo. Assim, “os filmes brasileiros ficam restritos ao mercado interno e raras vezes chegam às telas abertas e fechadas; são exibidos, em sua maioria, em salas de arte” (BAHIA, 2013, p. 148).

As afirmações de Bahia, no entanto, deixam de lado um dado animador sobre o cinema brasileiro “artístico” (por falta de um nome melhor). Esses filmes brasileiros que mal conseguem visibilidade no Brasil estão, frequentemente, sendo premiados em festivais internacionais de importância enorme, como o próprio Festival de Cannes²².

Colocadas todas essas questões, indaga-se também se o estudante brasileiro tem acesso a filmes *brasileiros*? E quando têm, quais aspectos do filme são abordados? Não teria o filme “artístico” brasileiro imenso potencial para contribuir na formação cultural de educadores e educandos, uma vez que representa o contexto cultural do país?

Nos relatórios da Agência Nacional de Cinema, a ANCINE, de 2011 e 2012 (OCA, 2014), sobre bilheteria nas salas de cinema no Brasil, os primeiros colocados são sempre filmes internacionais. Dentre os campeões de bilheteria, em ambos os anos, há três filmes brasileiros. Esses seis filmes são todos coproduzidos pela Globo Filmes e a maioria possui atores “globais”. Já os filmes considerados filmes “de arte”, que inclusive ganharam prêmios internacionais, chegam a ter de 400 a 3 mil espectadores, com baixo retorno financeiro.

5.2 Contextualizando a discussão sobre cinema brasileiro – cinema nacional, transnacional e *world* cinema

Nada nos é estrangeiro, pois tudo o é. A penosa construção de nós mesmos se desenvolve na dialética rarefeita entre o não ser e o ser outro. O filme brasileiro participa desse mecanismo e o altera através da nossa incompetência criativa em copiar (Paulo Emílio Salles Gomes, 1996).

²² Um dos mais importantes festivais de cinema do mundo, foi criado em 1946 e acontece na cidade francesa de Cannes. Premia as melhores produções do cinema mundial.

Até então, no presente trabalho, temos colocado o que chamamos de cinema brasileiro em oposição a um cinema *mainstream*, baseado, principalmente, na narrativa clássica. Temos chamado a atenção para pontos que diferenciam o cinema de narrativa clássica a um cinema mais artístico, tanto na questão de produção, distribuição e público, quanto em questões estilísticas e formais.

No entanto, essa discussão não mais dá conta de acompanhar o debate contemporâneo, em que as próprias ideias de nação e identidade estão sendo reformuladas.

Sendo assim, pensamos, por meio da questão “o que é específico ao que tenho chamado de cinema brasileiro?” dois caminhos que poderiam ser seguidos. Por um lado, pensar o que seria específico de um cinema brasileiro, localizado no país, na nação. Por esse caminho, surge um grupo de filmes produzidos no Brasil que possuem especificidades em comum, como a recorrência de tema (como por exemplo, os ‘filmes de favela’), a presença de uma “cena” brasileira retratada, englobando os modos de comportamento, as paisagens, dentre outros. Alguns desses filmes poderiam ser: Cidade de Deus de Fernando Meirelles e Kátia Lund (CIDADE..., 2002), Carandiru de Hector Babenco (CARANDIRU..., 2003), Tropa de Elite de José Padilha (TROPA..., 2007), que talvez por essas características, foram grandes sucessos de público.

Ao trilhar esse caminho, nos envolveríamos com os Estudos Culturais e os conceitos de identidade, multiculturalismo, etc. No entanto, ao focar no tema dos filmes, seria redutor aos objetivos do presente estudo.

Dessa forma, por outro lado, há as preocupações formais e estilísticas, que se ligam mais ao que temos buscado como uma educação estética ou pedagogia do olhar. Voltamos, portanto, a outro grupo de filmes que adota posturas estilísticas que não são especificamente brasileiras, mas que se identificam com outros cinemas. Destacam-se no Brasil alguns diretores como

Marcelo Gomes e Karim Ainouz, que trabalham com questões e de forma muito semelhante a outros cinemas de outras partes do mundo, que têm sido chamados de “World Cinema”. Esses filmes não se colocam com especificidades locais senão pelos temas e fazem parte do cinema mundial contemporâneo, em outras palavras, não é o cinema brasileiro que tem essas especificidades, mas esses filmes dialogam com esses outros cinemas. Esse é o caminho que iremos seguir e que será apresentado no presente capítulo.

Para começar a discutir o próprio termo “cinema brasileiro”, ou “cinema nacional”, é importante trazer ao debate as discussões sobre cinema transnacional. Esse debate, no entanto, possui maior abrangência ao pensar a globalização e fluidez de fronteiras na atualidade. Canclini (2006, p. 52) aponta:

Ligo a minha televisão japonesa e o que vejo é um filme-mundo, produzido em Hollywood, dirigido por um cineasta polonês com assistentes franceses, atores e atrizes de dez nacionalidades e cenas filmadas nos quatro países que o financiaram.

Seu parágrafo ilustra o debate sobre o cinema transcultural, realidade hoje no mundo todo. O conceito de cinema transnacional tem ganhado cada vez mais espaço nos debates acadêmicos. Isso porque o conceito de nacional ficou pequeno para tanta fluidez no mundo contemporâneo globalizado, de culturas multifacetadas, heterogêneas, sem fronteiras.

Em meio ao debate contemporâneo, reunindo conceitos de vários autores, Shaw (2013) propõe 15 categorias para “ler” os filmes. São elas: 1) modos transnacionais de produção, distribuição e exibição; 2) modos transnacional de narrar; 3) cinema da globalização; 4) filmes com múltiplas localidades; 5) produção filmica de exílio e disapórica; 6) filmes e intercâmbio cultural; 7) influências transnacionais; 8) abordagens críticas transnacionais; 9) práticas de visualização transnacionais; 10) filmes transregionais e

transcomunidades; 11) estrelas (atores e atrizes) transnacionais; 12) diretores transnacionais; 13) a ética da transnacionalidade; 14) redes colaborativas transnacionais; 15) filmes nacionais.

Diversos filmes “brasileiros” contemporâneos possuem características como essas, a servir de exemplo, as coproduções entre Brasil e América Latina, França e outros países, como Praia do futuro de Karim Ainouz (PRAIA..., 2014), uma coprodução entre Brasil e Alemanha. A projeção de diretores brasileiros no cenário internacional, como Walter Salles, com Diários de Motocicleta (DIÁRIOS..., 2004) e Fernando Meirelles com Ensaio Sobre a Cegueira (ENSAIO..., 2008). As diferentes locações como em Terra Estrangeira de Walter Salles e Daniela Thomas (TERRA..., 1995). As estrelas brasileiras internacionais como Rodrigo Fontoura e Alice Braga. Programas de cooperação e fomento e os acordos bi ou multilaterais promovidos pela Ancine, como por exemplo, o programa Ibermedia²³. Lopes aponta duas alternativas para identificar o que seria esse filme global:

que, não podendo naturalmente acontecer no mundo inteiro, ocorreria em uma diversidade de lugares, feito por uma equipe que transitasse por vários continentes e países, ou que reconstituísse em estúdio esta experiência de viagem. Ou ainda, uma produção que, mesmo filmada em um mesmo local, enfatizasse como esse lugar é marcado pela presença de referências de outras culturas, seja pela migração, seja pelos meios de comunicação de massa (LOPES, 2012, p. 75).

²³ O Fundo Ibero-americano de apoio Ibermedia é um programa de estímulo à promoção e à distribuição de filmes Ibero-americanos e faz parte da política audiovisual da Conferência de Autoridades Cinematográficas Iberoamericanas (CACI). Foi criado em novembro de 1997 sob as bases das decisões adotadas pela Cimeira Ibero-americana dos Chefes de Estado e de Governo realizada nas Ilhas Margarita, Venezuela (ANCINE, 2014).

Com a globalização do cinema, um importante conceito surge nos debates contemporâneos acadêmicos, que presta atenção a todas essas transformações e facetas dos cinemas transnacionais, formando parte de novas cartografias do cinema mundial: o World Cinema.

Um dos principais trabalhos (e ponto de vista que iremos adotar) é o de Nagib (2007)²⁴ “Rumo a uma definição positiva de world cinema”. Nele, a autora ressalta a popularidade do termo e aponta que a maneira mais comum para defini-lo tem sido negativa, como oposto ao cinema *hollywoodiano*, como “não-hollywoodiano”. No entanto, as definições baseadas nessa ideia acabam por “sancionar a maneira americana de enxergar o mundo, segundo a qual Hollywood é o centro e todos os outros cinemas são periferia”. Com esse argumento, os outros cinemas se tornam interessantes somente se adotam um modelo estético diferente do *mainstream*. Esse tipo de abordagem visa identificar o *world cinema* como cinema de arte e progressista, ao invés de cinema comercial e conservador.

Nas discussões acadêmicas das décadas de 60 e 70 havia uma visão tripartite sobre cinema: o Primeiro Cinema, que era o cinema norte-americano, o Segundo Cinema, que era o cinema europeu, e o Terceiro Cinema, que eram os cinemas do mundo, ou *world cinema*. De acordo com Nagib (2007), o resultado dessa visão de *world cinema* como cinema alternativo ainda é um paradigma que prevalece. Como consequência

definir Hollywood, com todas as suas estrelas e listas, como a única tendência cinematográfica realmente internacional, nega uma existência positiva a todos os outros cinemas mundiais, os quais se tornam assim incapazes de originar teoria independente (NAGIB, 2007, p. 19).

²⁴ A versão do texto a que tivemos acesso não corresponde à primeira publicação da autora, mas a um catálogo da Mostra Cinema, Globalização e Multiculturalismo 2014, portanto, não será possível precisar a paginação.

Para escapar do binarismo que identifica o cinema *hollywoodiano* como principal e coloca todos os outros como periféricos e alternativos, Nagib (2007, p. 21) propõe “relativizar a importância de Hollywood como cinema *mainstream* e mostrar como picos de produção, popularidade e qualidade artística são atingidos em épocas e lugares diversos do mundo”.

Outro importante ponto ressaltado pela autora é a da própria origem do cinema, que incansavelmente tem sido ligada aos irmãos Lumière e a Thomas Edison, mas que, no entanto, citando o filósofo alemão Alexander Kluge, o cinema existe há milhares de anos, presente na mente dos seres humanos, em forma de processos associativos, sonhos, devaneios, fluxos de consciência e experiências sensíveis. E que, a parte técnica descoberta pelos pioneiros supracitados, somente permite tornar o cinema reproduzível.

Com isso, Nagib (2007, p. 23) propõe “um método segundo o qual Hollywood e o ocidente deixariam de ser o centro da história do cinema, que seria vista como um processo sem um começo único”, que fariam com que nenhum cinema fosse excluído do mapa mundial e tornaria o cinema *hollywoodiano* como mais um entre os outros. Outra vantagem de se falar de *world cinema* e suas ondas de novidades é que o cinema possui picos diferentes em lugares diferentes. Dessa forma, Nagib (2007) espera evitar o confinamento dos rótulos dos cinemas nas suas nacionalidades e conectar os cinemas do mundo todo.

Nagib (2007, p. 25) propõe, portanto, três tópicos para definir o que seria o *world cinema*:

[1] *World cinema* é simplesmente o cinema do mundo. Não tem centro. Não é o outro, mas nós. Não tem começo nem fim, sendo um processo global. *World cinema*, como o próprio mundo, é circulação. [2] *World cinema* não é uma

disciplina, mas um método, uma maneira de visualizar a história do cinema como ondas de filmes e movimentos relevantes, que criam geografias flexíveis. [3] Como um conceito positivo, inclusivo e democrático, *world cinema* permite todos os tipos de abordagem teórica, desde que não se baseie em perspectivas binárias.

Tendo apresentado esse conceito, é importante agora, despertar do conceito de cinema nacional binário e colocar esse cinema brasileiro em conexão com outros cinemas, todos parte do *world cinema*. Ao adotar certo relativismo epistemológico, Mascarello e Baptista (2008, p. 47) ressaltam que

Já não seria tão relevante buscar definições precisas do que é ou não um filme ou um cinema “nacional” – operação que torna crescentemente difícil no cenário da globalização. O que importaria, seria neles identificar as marcas ou a presença do nacional – mesmo coabitando com as do sub e do supranacional -, sendo essas marcas, vale insistir, imputadas na recepção, e não “dadas” numa textualidade imanente.

No caso específico do cinema brasileiro, Mascarello e Baptista (2008, p. 50) se cita ao dizer

Num caso como o do cinema brasileiro contemporâneo, por exemplo, isso importaria em pensar tanto sua estética quanto seu impacto sociocultural no contexto de uma cultura audiovisual brasileira em que ele é minoritário com cinematografia popular (diante de Hollywood), como cinematografia de arte (diante do cinema estrangeiro) e como dramaturgia audiovisual (diante da produção da Globo, das outras tevês nacionais e da televisão estrangeira.

Dessa forma, situamos, portanto, o cinema brasileiro nessa nova cartografia do cinema mundial, chamado de *world cinema*, prestando atenção para aspectos transculturais desde a produção filmica. É importante ressaltar, principalmente, a forma filmica e questões estilísticas que não são específicas a

um “cinema brasileiro” como conceito fechado, mas que estão presentes nessas produções de diretores como Karim Aïnouz e Marcelo Gomes²⁵ e acabam por se identificar com diretores latino-americanos, do leste europeu ou do sudeste asiático em filmes que têm como protagonista “cidadãos do mundo”, por exemplo em “O céu de Suely” de Karim Aïnouz (O CÉU..., 2006), que

[...] apesar de este reencenar, no fundo, a questão da migração do Nordeste para o Sudeste/Sul do Brasil. Longe das situações desesperadas da seca culminando em morte ou em impossibilidade de volta, ruptura radical com a origem, em O céu de Suely, a experiência migratória, sem pretensão alegórica, é tradução afetiva do trânsito entre culturas, em que a vivência íntima é central (LOPES, 2012, p. 63).

Assim como o filme de Aïnouz, o “Era uma vez eu, Verônica”, de Gomes (ERA..., 2012), que participa desse movimento, como aponta Lopes (2012, p. 160) “A opção é pelo registro da contenção e da essência do minimalismo, que busca o máximo de sentido com o mínimo de expressão”. E ainda, a importância desses filmes de:

[...] colocar não só o cotidiano, mas a experiência do homem comum num quadro transnacional. Trata-se não só de um tema, mas de uma questão formal presente na construção espacial (de personagens que pouco falam, de origem humilde, não intelectualizados, pouco reflexivos) e na valorização de não atores e de uma dramaturgia da contenção e da rarefação (LOPES, 2012, p. 160).

Sendo assim, partimos para a apresentação da pesquisa de campo no próximo capítulo.

²⁵ Citamos ambos por ser Marcelo Gomes o diretor do filme trabalhado na oficina e Karim Aïnouz um diretor com projetos semelhantes e de parceria com Gomes.

6 A OFICINA “CINEMA BRASILEIRO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA PEDAGOGIA DO OLHAR”

Nos trâmites pré-oficina, a atividade foi cadastrada junto à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Lavras, contou com *link* para formulário próprio de inscrição pelo sistema Google Docs e foi enviado um *release* para a Assessoria de Comunicação da UFLA (ASCOM) divulgando a oficina, seus objetivos e informações relevantes; a matéria saiu no site oficial da UFLA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - UFLA, 2014), e também foi divulgada em redes sociais.

Foram 31 estudantes inicialmente inscritos no evento por meio do formulário online. No entanto, contamos com a participação de somente 17 estudantes de licenciatura, sendo, cinco do curso de Educação Física, dos 7º, 6º e 11º períodos; dois da Física, ambos do 5º período; cinco do curso de Letras, do 2º, 4º e 6º períodos, um da Biologia, do 9º período; dois da Pedagogia, do 2º e do 4º período e um da Pedagogia EaD, do 4º período.

6.1 As narrativas

Após as gravações, foi feita transcrição das falas de todos os participantes (APÊNDICE A). Cada participante será identificado por nomes fictícios. Buscamos identificar e formular categorias de análises por meio de unidades de significado. Assim, surgem temas recorrentes como o que é cinema, o que é cultura, o acesso aos filmes e outras. Resgataremos tanto referenciais teóricos apresentados durante a presente pesquisa, quanto os conceitos de indústria cultural e semiformação, para discutir a situação do cinema e aprofundar nas questões de formação de professores.

6.1.1 Sobre o que é cultura e o que é cinema

Visando identificar os diferentes tipos de percepção em relação ao que é cinema e para dar início às discussões, formando a primeira categoria de análise, a primeira pergunta feita foi “o que é cinema para vocês? O que vocês consideram como cinema?” Fantin (2009, p. 206) também tenta fazer esse levantamento – citado no item 3.1 da investigação - “É arte, entretenimento, indústria, cultura? É narrativa, linguagem, dispositivo? É instrumento, meio ou fim? Enfim, quais dessas perspectivas estão mais presentes na educação?”.

Buscando responder de alguma forma as perguntas levantadas, podemos nos basear em algumas repostas dos estudantes:

LUCIANA - Uma exposição de uma arte.

PATRÍCIA - Uma reprodução de uma história, sendo ela fictícia ou real.

CAROLINA - Diversão.

BRUNA- Cultura, entretenimento.

LUCAS - O retrato de uma realidade, de um contexto.

As respostas foram simples, mas plurais. Apresentam uma visão reduzida do complexo objeto cinema. Muitos autores, no entanto, concordariam com a visão de PATRÍCIA, apontando que cinema, em última instância, ainda é contar histórias. Devemos, no entanto, ter cuidado com a palavra “reprodução”. Unindo essa à fala de LUCAS, podemos problematizar: cinema é construção, é representação, e pensá-lo enquanto um retrato de uma realidade ou um contexto, ou mesmo uma reprodução, pode ser uma forma ingênua de enxergar o meio - principalmente se pensarmos em documentários (que muitas vezes são

ingenuamente acatados como “verdadeiros”, sem o afastamento crítico de que aquilo é a construção de um ponto de vista).

Já ao falarmos de diversão e entretenimento, parece ainda ser essa a visão que predomina. Cultura e arte parecem ficar secundárias. É importante ressaltar que em nenhum momento aparece a concepção de cinema como linguagem, indicando, talvez, pouca atenção às particularidades do meio. A resposta “cultura” iniciou uma longa discussão sobre o que é cultura. Questionados sobre o termo, algumas das respostas foram:

LUCAS - Eu tenho uma preocupação com isso da gente conceituar o que é cultura. Porque falar que o filme que a gente vê no cinema é produção em massa não é cultural, claro que é, tanto que é chamado de cultura (em massa SIC) de massa. Mas é a questão, o que é cultura?

ULISSES - Na questão de ter não muito conhecimento, no caso de ter “pouca cultura”, por exemplo, se a pessoa é analfabeta, a gente fala “ah ela não tem cultura”, mas ela tem.

ULISSES - Tudo que é produção humana é cultura.

LUCIANA - Tudo é cultura.

LUCAS - E daí você consegue colocar em várias, você agrupa, dentro da cultura você tem as artes – artes cênicas, artes plásticas, artes visuais - você consegue fazer essa divisão. Mas toda essa produção é cultura.

Entendendo que cultura é um conceito amplo, os estudantes apresentaram suas visões tanto de produção de significado e produção artística

quando em relação a conhecimento adquirido. Sendo assim, não haveria melhor oportunidade de introduzir as discussões sobre a indústria cultural.

ULISSES - É uma indústria mesmo né, preocupada só no consumo ali; de cultural tem muito pouco. Igual um filme, uma ficção científica, tá preocupado só com o que vai arrecadar no cinema. Cultura mesmo tem pouco. Diferente de um filme documentário, que esse já está preocupado com a cultura, não está preocupado com o que você vai ganhar com aquilo ali.

A fala do estudante deixa clara a questão do consumo e retira o conceito de “cultura”, pensando-o mais como algo “benéfico” ou artístico, assim, “A sua profundidade pode ser identificada justamente naquilo que possui de mais ambíguo, pois se ambos os termos – indústria e cultura – são interdependentes, contudo não se realizam completamente” (ZUIN, 2001, p. 10-11). No entanto, podemos perceber a falta de discussões sobre o documentário, que ainda é visto como algo redentor, sem preocupações com lucro, mas preocupado em melhorar o mundo.

LUCIANA – Eu acho que a indústria cultural, a partir do momento em que ela provoca ações e transformações na realidade do ser humano e faz com que o ser humano seja um reprodutor do que ele está vivenciando. Ele apenas reproduz o que a indústria oferece para ele, ou seja, o consumo, [...] tudo o que ela puder oferecer para que o indivíduo não tenha a capacidade, a liberdade de se expressar, ou pensar sobre o que ele está vivenciando. Mas apenas aceitar o que está sendo imposto e reproduzir.

O pensamento de LUCIANA é bem elaborado em relação às consequências da existência da indústria cultural. Isso porque aponta a

necessidade do consumo para participar da sociedade, bem como a imposição sobre a individualidade dos sujeitos. Suas ideias podem ser corroboradas pela fala de Zuin (2001).

Esse é o objetivo central do sistema de produção calcado na falsidade de que a massificação da cultura realmente possibilita a emancipação coletiva. Nesse reinado de clichês, tudo que possa vir a público já se encontra tão profundamente demarcado que nada pode surgir sem exibir de antemão os traços e os comportamentos demarcados pelo “gosto popular” (ZUIN, 2001, p. 12).

Assim, pode-se reiterar que o conceito de indústria cultural extrapola somente os meios de produção, mas, como aponta Canclini (2006) atinge todas as esferas transformando cidadãos em consumidores, impondo a identificação não mais pelo seu lugar no mundo (nação, região), mas por possuir marcas e ao frequentar bens culturais voltados para a massa. Nesse entendimento, então, a arte (produção cultural) seria vista como mais um objeto de mercadoria, sujeita a leis de oferta e procura do mercado, e que visa passar uma visão passiva e acrítica do mundo. O público tem o que quer, fechando-se a novas experiências estéticas.

Podemos trazer à discussão Duarte Júnior (2000, p. 171) que discorre sobre a educação do sensível:

Decorrentes de nossa sociedade industrial, as condições de mercado influenciam o tipo de educação a que estamos submetidos, a qual contribui, sem contestação, para a formação desse tipo de pessoa que, compartimentada, movimenta-se entre uma vida profissional e um cotidiano sensível, cotidiano para o qual parece não possuir o menor treinamento com base no desenvolvimento e refinamento de sua sensibilidade.

Com o debate ainda em torno de cultura, indústria cultural, cinema e consumo, levantou-se a pergunta: o espectador está preparado para saber identificar que esse é um filme “comercial”, “industrial”, “de entretenimento” ou de “arte”?

LUCAS - Esse cinema que a gente chama, essa produção em massa, o cinema de Hollywood, ele tem um valor significativo porque ele fomenta o ócio criativo, é um outro conceito. É a parte criativa de um indivíduo que é extremamente necessária para a formação.

LUCIANA - O problema é na forma de se expressar o conteúdo.

LUCAS - Eu gostaria de dizer, não tem filme bom ou filme ruim porque não existe produção cultural “arte boa ou arte ruim”, isso é julgar com valor moral. Agora, dentro de conceito, um filme é um filme, um quadro é um quadro, uma música é uma música. Como por exemplo, se alguém falar que funk não é música, dentro do conceito de o que é uma música, o funk tem melodia, tem letra, e isso o encaixa como música. Agora eu falo que é bom ou é ruim...

DIANA - Eu acho que esse sucesso é muito ligado à questão de investimento mesmo. Porque por exemplo, você põe “Malévola” de Robert Stromberg (MALÉVOLA..., 2014), com Angelina Jolie, que é uma pessoa que o mundo conhece e faz em cima disso uma “puta” produção, de 3D, de maquiagem, de figurino, de tudo, sabe, por mais que você tenha um senso crítico para assistir aquele filme, é uma coisa atraente. Assim como todos os outros filmes de super-herói. A grande maioria deles é uma produção gigantesca.

Ao falar de produção em massa, entende-se que os estudantes falam do universo da cultura de massa,

[...] isto é, produzida segundo as normas maciças da fabricação industrial; propaganda pelas técnicas de difusão maciça (que um estranho neologismo anglo-latino chama de *mass media*); destinando-se a uma massa social, isto é, um aglomerado gigantesco de indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade (classes, família, etc) (MORIN, 2007, p. 14).

Embora LUCIANA nem tenha percebido, pode estar apontando possibilidades de pensar a forma cinematográfica, os estilos e as formas narrativas, sinalizando que existem diferentes formas e que elas geram diferentes sensações e estímulos ao pensamento, e que, de alguma maneira, essas formas se relacionam com o “objetivo” de cada cinema, de cada produto. Já LUCAS aponta a necessidade da criatividade na formação do indivíduo, e volta a abranger o conceito de cultura a um sentido antropológico: tudo é cultura, não só o que a indústria cultural produz.

Ou ainda, de acordo com Morin (2007, p. 15) “a cultura de massa é uma cultura: ela constitui um corpo de símbolos, mitos e imagens concernentes à vida prática e à vida imaginária, um sistema de projeções e de identificações específicas”.

E ainda, o produto dessa cultura de massa, o produto cultural, “está estritamente determinado por seu caráter industrial de um lado, seu caráter de consumo do outro, sem poder emergir para a autonomia estética” (MORIN, 2007, p. 18), o que pode começar a explicar a separação dos diferentes tipos de cinema.

Para concluir o presente assunto, segue a fala de um dos pibidianos no diário de bordo:

“A conversa inicial juntamente com as questões apresentadas, contribuiu para construir e desconstruir representações tanto no conceito da cultura e indústria cultural, como também considerar o cinema além de entretenimento/consumo/massa, e sim, produção sócio-cultural”.

6.1.2 Relações entre cinema e educação

Outra categoria que saltou aos olhos foram as relações feitas pelos estudantes entre cinema e educação. Pode-se observar que na grande maioria dos casos o cinema é visto como uma ferramenta pedagógica de subsídio e auxílio para se atingir um fim específico em sala de aula, sempre também, voltado para o conteúdo de determinada disciplina.

ULISSES- Serve mais para diversão e lazer do que como ferramenta cultural.

ALEX - O contexto de aplicação desse filme tem que ser pensado. Não adianta você também querer colocar um filme que não dialoga com o que está sendo debatido em sala de aula. Então a reflexão crítica também do que se faz do conteúdo mostrado no caso do filme tem que ser inculturado, não somente em relação à disciplina lecionada, mas também de acordo com o contexto e aquilo que o aluno vai poder produzir em relação ao filme.

ULISSES- O filme tem que ser um disparador para alguma discussão. Não serve só como passatempo, tem que ter uma finalidade, uma intencionalidade, senão não vai servir para nada.

Nas falas acima fica bem evidente como a visão de que o cinema tem que se prestar a algo ainda prevalece. Tem que ser um disparador, tem que dialogar com a sala de aula. Ou seja, ele não é visto de forma autônoma, como um objeto que merece a atenção para além de uma intencionalidade. Bergala (2008) já apontava para a necessidade de se colocar o cinema na escola como um momento de alteridade, como um espaço para além da sala de aula, a fim de se criar um *gosto* pelo cinema. Livrá-lo de aplicações específicas pode contribuir para a criação do se *frequentar* os filmes. Esse movimento reformularia toda a maneira de se trabalhar cinema na educação, concentrando-se em uma formação cultural e estética mais ampla.

ANA – Dentro disso que ela falou, de entreter, na diferença entre entretenimento e o saber, será que não há a possibilidade de juntar as duas coisas? Sendo um filme, um entretenimento, mas também um saber, ser os dois ao mesmo tempo? A gente não precisa dividir, ter que passar um filme e ele ser legal de ver, ser bom de ver e ser bom também de estar aprendendo com ele. Porque eu acho que, às vezes, acontece isso, sabe, você passa o filme ou você assiste a alguma coisa, e é muito legal o filme, mas às vezes não tem conteúdo nenhum. Ou tem conteúdo, mas não é nada prazeroso.

Ou será que não é possível, para além do conteúdo, ser um filme que exercite o estímulo ao pensamento e/ou à sensibilidade? Mas é claro que pode! Mas para isso, há a extrema urgência de se mudar essas formas de ver o cinema como um objeto a favor de um conteúdo de uma disciplina. É preciso vê-lo por ele mesmo e preparar os educadores para trabalhar a partir desse novo paradigma.

6.1.3 As experiências prévias com cinema durante a formação dos estudantes

Nessa categoria, recortamos as narrativas dos pibidianos em relação a experiências que tiveram com cinema na escola, nos seus processos de formação, tanto no ensino fundamental e médio quanto na universidade. Pôde-se notar tanto experiências onde o cinema era “jogado” para os estudantes, situações em que serviu como ferramenta para a elaboração de paralelos, enquanto metodologia e também como objeto complexo de análise. Vejamos o primeiro depoimento:

CAROLINA – Foi pouco, realmente muitos poucos filmes que eu assisti, e às vezes você assistia ao filme, como você falou, ah, então não tem tal aula, então vamos assistir tal filme. É uma coisa assim, completamente fora do contexto que você está ali vivendo. É mais ali para suprir uma janela do que para estudar mesmo, do que ser uma sequência didática ali do que está acontecendo no momento ali dentro da sala de aula. Agora na graduação já tive a oportunidade de assistir filmes em algumas disciplinas também, tipo Teoria Literária, e eu acho bacana isso que os professores trazem outras metodologias para poder mostrar para a gente.

Não foram poucos os relatos (inclusive vivência pessoal) de professores ou coordenadores que simplesmente colocavam um filme qualquer para suprir alguma janela de professor. Embora possa parecer uma boa solução para a escola no momento, esse tipo de atividade pode não só deixar de contribuir para discussões e aprendizados, como pode acabar formando uma imagem negativa do filme dentro do ambiente escolar. Isso porque ao exibir o filme como uma

atividade sem objetivos, sem discussão, para cobrir janela, o estudante pode passar a vê-lo como um entretenimento sem importância e enfadonho.

LUCIANA – Eu já participei do “Cinema Com Vida”, que a Universidade oferece, que acontece todas as quartas-feiras. Então é muito válido, muito enriquecedor. Você assiste filmes do Hitchcock, não só filmes atuais, modernos, mas que faz com que você perceba que os filmes que não são modernos eles também possuem, como ele falou, valores, que eu pelo menos, antes de parar para pensar e ver com calma, eu não tinha interesse nenhum. Para mim era uma coisa muito sem sentido, pra mim não servia para nada. Mas na hora que você entra num grupo de pessoas que você vê o filme, assiste ele, um filme antigo e que, através daquelas cenas que ele mostra e você faz uma colocação dos filmes atuais por exemplo, e faz um debate das cenas, as representações que apresenta ali durante o filme é muito interessante.

O projeto “Cinema Com Vida” é promovido por professores e estudantes da Universidade Federal de Lavras, em sua maioria do Departamento de Educação, vinculados ao Mestrado Profissional em Educação. Um dos objetivos do cineclube é contribuir para a formação cultural, promovendo exibição de filmes e debates. A mostra atualmente exhibe “Mestres da Sétima Arte”, tendo já passado por diretores como Charles Chaplin, Luís Buñuel e o supracitado Alfred Hitchcock. Outro objetivo do grupo é promover a participação de professores da rede municipal e estadual da cidade, buscando incluir o cinema na formação cultural desses professores. Também promovem estudos e incentivam os participantes a escreverem postagens e resenhas no blog que mantém (COLÓQUIO TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO, 2014). Não obstante, o grupo funciona como um espaço formativo e abrindo portas para que

os participantes despertem interesse por outros tipos de filme, como a própria estudante LUCIANA mencionou.

Na sua percepção (e na grande maioria da população), filmes “antigos” são obsoletos e não chamam nenhuma atenção; não seriam uma possibilidade de escolha para se assistir. Vale ressaltar uma das tendências de cinefilia atual, que é a de “fissurados” por filmes de lançamentos. De olho em todas as grandes produções, esse tipo de “cinéfilo” busca consumir o mais rapidamente e o maior número de filmes. Esse tipo de consumo pode ser considerado o ideal para a Indústria Cultural e pode inclusive, explicar o desprezo pelos filmes “antigos”. Em 2014, 2012 já é ultrapassado... imagina um clássico de 1932? Como chamar a atenção desse tipo de consumidor para a história do cinema, para as vanguardas, para os eternos clássicos do cinema? Como argumentar que as inovações técnicas e estilísticas do expressionismo alemão são mais (ou pelo menos tão) interessantes quanto os efeitos especiais repetidos em todos os filmes dos Transformers? Como educar esse olhar? Bom, continuaremos buscando respostas...

DIANA – Eu tive várias experiências durante muito tempo. Eu estudei em uma escola que buscava sempre que possível, dentro das disciplinas mesmo, trazer filmes que tivessem alguma relação, mesmo não sendo filmes da disciplina em si. Por exemplo, na aula de biologia você vai assistir Gattaca de Andrew Niccol (GATTACA..., 1997) cita, por exemplo. Fazia essas coisas mas, fazia mais além. Agora, aqui na universidade, desde que eu entrei, a gente fez um, acabamos de fazer, na verdade, a professora fez um paralelo em relação a uma produção textual, era um filme, um poema e um conto, então teve esse trabalho por enquanto.

ULISSES - A gente na graduação em pedagogia também usa muito filme, na filosofia, antropologia. Igual fizemos um estudo do Goethe, do Fausto, tudo através do filme, problematizando através do filme. Agora no final o Desmundo de Alain Fresnot (DESMUNDO, 2003), nacional, da família patriarcal, sempre usando pela linguagem dos filmes, que ajuda a problematizar.

ALEX - Eu no caso, faço Pibid de Língua Portuguesa e lá a gente trabalha com literatura. Então o filme seria levado como subsídio para entender o contexto histórico, vamos supor, algum filme que remeta à questão da escravidão para servir de auxílio para entender a produção do Castro Alves, por exemplo, no sentido do navio negreiro, para entender o texto. O centro da aula de literatura seria o poema, mas o filme seria um subsídio para a gente entender o contexto histórico daquela época. Então ele seria um auxílio na parte da história da literatura e o poema seria a base da aula.

As três narrativas acima apresentam a utilização do cinema de maneira também bastante recorrente nas escolas: a de analisar alguma coisa através do filme, instrumentalizando-o, colocando-o claramente como um *subsídio*. Seja para discutir algum assunto de uma disciplina ou alguma obra literária, esse tipo de uso pode ser considerado benéfico por, pelo menos, abrir as portas da escola para o cinema. No entanto, o trabalho ali, discutindo, por exemplo, a família patriarcal em “Desmundo”, deixa-se de considerá-lo como uma obra cinematográfica autônoma, dotada de códigos e características próprias, capazes, por si só, de gerar inúmeras discussões. O ponto é, cada filme é um infinito de possibilidades estéticas, políticas, teóricas, imagéticas, e, trabalhar a partir do que o filme dá parece ser uma maneira mais sensível e mais geradora de

estímulos ao pensamento. Caso contrário, todo potencial formativo da obra passará despercebida em meio a conteúdos escolares.

JOSÉ – Eu participo de um grupo de análise do discurso aqui na UFLA e a gente tá estudando a relação entre o cinema e as propostas estéticas. Então a gente começou com um filme que é o Encouraçado Potemkin de Sergei M. Eisenstein (ENCOURAÇADO..., 1925), que é um filme do realismo socialista, que fala da revolução russa, então a gente queria analisar a relação entre a revolução e a produção estética daquele período, e agora a gente tá indo pro cinema novo, a gente foi pro neorealismo italiano e agora a gente tá indo pro cinema novo do Brasil. A gente faz um processo de análise do filme a partir de um referencial teórico do Bakhtin. Então é bem estudo do cinema mesmo.

O relato de JOSÉ demonstra uma atividade complexa que inclui problematização e contextualização das produções cinematográficas, ressaltando vanguardas como o Construtivismo Russo e o Cinema Novo brasileiro. Esse tipo de trabalho demonstra preocupação com o objeto cinema, focando-se nas questões históricas e políticas. Conhecer o seu contexto de produção é reconhecer seu potencial político e estético, suas motivações, suas escolhas estilísticas. E isso é parte de se apurar o olhar.

No caso dos dois relatos abaixo, pode-se identificar outra tendência que é o caminhar para a produção cinematográfica na escola. No relato de LUCAS, o cinema é uma metodologia para se estudar um conteúdo, se produz um roteiro, uma história para o cinema com os elementos de conteúdo. No relato de HELENA, ela já leva o filme com um objetivo único – para eles verem como um conto pode ter outras versões - as crianças também acabaram produzindo seus roteiros a partir das versões feitas dos contos e estão partindo para fase de produção. Embora, pelo relato, ambos os projetos pareçam bem intencionados, não houve, na narrativa dos pibidianos, nenhuma deixa para deixar claro se eles

trabalharam questões técnicas do filme, como roteiro, planificação, enquadramento, movimentos de câmera, continuidade, edição etc.

LUCAS – *Eu tenho uma experiência que é justamente de transformar o filme não como auxílio, mas ele ser a aula em si. Porque eu faço biologia e tem uma disciplina que é metodologia em botânica em que é proposto que cada um pegue um tema do currículo e faça uma produção com uma nova metodologia de ensino ou ferramenta. E eu peguei o cinema, e fiz sobre ensino dos fungos, que é justamente a criação de uma série televisiva que, e não é assim, a pessoa indo lá e falando o fungo é assim e assado, não. Eu peguei uma cidade fictícia onde os fungos vivem e se relacionam como uma família e nisso eu introduzo alguns conceitos sobre fungos, então é justamente a inversão desse papel, de ser subsídio, é ele ser uma ferramenta.*

HELENA – *Eu acho que depende do contexto também, eu faço parte do Pibid de Português e eu já utilizei filmes nas salas de aula nos nonos, a gente tava trabalhando contos e as diferentes versões dos contos. Então Chapeuzinho Vermelho tem muitas outras versões, e a gente levou o filme para os alunos assistirem para eles verem como um conto pode ter muitas outras versões. Usei até atualizando, a partir daquele filme que a gente viu, a gente fez uma análise também no sentido psicológico como “o que você faria no lugar de tal personagem?”, e no final a gente deu um exercício para eles fazerem a mesma coisa, mas na parte escrita. Então eles escolhiam um conto de fadas e faziam uma primeira versão mudando algumas coisas que eles gostariam, então, por exemplo, a Cinderela em vez de perder o salto, por exemplo, ela perdeu um Mp3. Então o aluno começou a perceber que do jeito que o filme tinha feito, estava mostrando, eles produziram uma narrativa do mesmo jeito.*

As narrativas dos estudantes reforçam a experiência que tiveram durante sua formação e, o próprio fato de narrá-las, pode servir como um indicador de que as consideram “corretas”, dignas de serem reproduzidas. Se estudantes como eles não tivessem contato com outros tipos de atividades relacionando cinema e educação, poderiam acabar com o imaginário de cinema na escola somente como instrumento, subsídio, ferramenta. Quebrar essa visão parece ser uma difícil tarefa. O que tentamos fazer é apresentar essa outra possibilidade de enxergar a sétima arte, como autônoma, como objeto de arte.

6.1.4 Do gosto e do acesso

Optamos por unir duas categorias que apareceram na primeira etapa do debate: o gosto fílmico dos estudantes e o acesso aos filmes. A escolha se deu pela observação de que os filmes que passam principalmente no cinema da cidade (Lavras-MG), em que os estudantes residem, são normalmente sucessos de bilheteria *hollywoodianos* e os filmes nacionais se reduzem a comédias conjugais cariocas ou outros filmes da Globo Filmes com coprodução de grandes estúdios estrangeiros.

Em uma rápida análise da programação da semana²⁶ de 10/07/2014 a 16/07/2014, podemos observar a escolha por filmes dirigidos ao público infanto-juvenil e para família, como “Aviões 2” de Roberts Gannaway (AVIÕES..., 2014) e “Como Treinar o Seu Dragão 2” de Dean DeBlois (COMO..., 2014), enormes sucessos de sequências de filmes, como “Transformes: A Era da Extinção” de Michael Bay (TRANSFORMES..., 2014), a superprodução da Disney, “Malévola” (que inclusive foi citado na oficina), uma famosa adaptação de um livro *best seller* “A Culpa é das Estrelas” de Josh Boone (A CULPA...,

²⁶ Disponível em <<http://www.cineartcafe.com.br/novosite/lavras.php>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

2014) (também citado na oficina) e o nacional da Globo Filmes “Os Homens são de Marte... E é pra lá que eu Vou” de Marcus Baldini (OS HOMENS..., 2014). Não poderia ser uma programação melhor para ilustrarmos alguns pontos da presente investigação, que embora seja somente de uma semana, é um padrão que se repete, com filmes do mesmo estilo e caráter. Vejamos as narrativas dos pibidianos após a Figura 1.

Sala	Filme	Clas.	Cópia	Horários
1	A Culpa é das Estrelas	12	LEG	16h15 - 21h15
1	Os Homens são de Marte... E é pra lá que eu Vou	14	NAC	19h
2	Malévola 🍌	10	DUB	14h30
2	Como Treinar o Seu Dragão 2 🍌	L	DUB	16h30
2	Aviões 2 - Heróis do Fogo ao Resgate 🍌	L	DUB	18h45
2	Transformers: A Era da Extinção 🍌	12	LEG	21h

Figura 1 Programação do cinema de Lavras-MG na semana de 10/07/2014 a 16/07/2014.

ANA - Não existe nos filmes hoje em dia que é o que todo mundo ver, você não vai ao cinema um filme que você fala, nossa, vamos fazer uma reflexão sobre esse filme. Pelo menos eu, aqui em Lavras, na realidade aqui de Lavras, que eu posso ver...

PEDRO- Os filmes chegam com um grande atraso, a gente não consegue assistir.

A realidade da programação do cinema de Lavras é também uma realidade nos cinemas de todo o país. Se pudermos recorrer aos dados da Ancine do próximo ano, com certeza alguns desses títulos aparecerão no topo da lista, tanto da listagem geral (internacional e nacional), como da listagem de filmes nacionais. A programação é reflexo do gosto do público ou o gosto do público é reflexo da programação? De acordo com o referencial teórico da teoria crítica, a indústria cultural força/impõe o consumo desses bens culturais, em busca não só de lucro direto das bilheteiras, mas pelo poder de pautar a agenda de conversas dos consumidores-cidadãos, tornando o consumo dos filmes um *must* para o pertencimento.

Não é coincidência que 100% dos filmes da Figura 1 sejam pautados pela narrativa clássica. Diversão, imersão e entretenimento e sem peso na consciência! É isso que os filmes proporcionam. Vejamos a opinião dos estudantes sobre o acesso aos filmes no cinema.

LUCAS – *É, quando você vai procurar esse cinema mais cult, que a gente fala, você não tem aqui em Lavras.*

PEDRO – *Além de caro é complicado o acesso. Tem um na Augusta [Rua Augusta, São Paulo], que eu sei, é complicado... não é acessível.*

LUCAS – *E quando tem são aquelas sessões da meia noite, complicado.*

PEDRO – *É um público assim, é um recorte social mesmo.*

JOSÉ – *Quando você falou do cinema eu não vou ao cinema porque eu acho caro e eu gosto de uma produção alternativa. A internet é minha fonte de acesso.*

Como então começar a mostrar para as pessoas que existem outros cinemas, se esses não chegam às salas? De acordo com os dados da ANCINE (2014), o filme “Era uma vez, eu, Verônica” (29º lugar de bilheteria brasileira em 2012) só chegou a 13 salas de cinema, no Brasil inteiro. Não dá nem para as principais capitais. Teve um público de 16.387 espectadores e um retorno financeiro de R\$189.671,08 (ANCINE, 2012). Enquanto isso, o filme “Até que a Sorte nos Separe” de Roberto Santucci (ATÉ..., 2012) (nono lugar geral de bilheteria 2012), lançado no mesmo ano, sendo uma das produtoras a Globo Filmes, teve um público de 3.322.561 pessoas e o retorno de quase 34 milhões de reais. E vamos além: em termos estrangeiros, o filme “Os Vingadores” de Joss Whedon (OS VINGADORES, 2012) (primeiro lugar de bilheteria 2012), distribuído pela Disney, contou com R\$129.595.590,00 de renda e 10.911.371 de espectadores. Só podemos pensar como deve ser frustrante para os cineastas brasileiros...

CAROLINA – Eu penso também na questão do acesso dos professores a esses filmes nacionais para conseguir tá passando, porque se você tem um acesso, se você assiste constantemente, você criar ali, “ah isso aqui dá para passar lá na escola, com os alunos que eu tô trabalhando”. Mas isso é uma coisa que não é bem circulado. O acesso falta um pouco isso, mesmo propaganda que coloca ali pra “Minha mãe é uma peça” de André Pellenz (MINHA..., 2013) que eu também assisti falta um pouco mais de divulgação para ter acesso. Porque eu assim, assistiria outros filmes assim, com o roteiro mais assim, mas ainda falta muito isso, você não tem um filme desses que passa no cinema aqui da cidade, então fica até difícil para o professor mesmo ter esse acesso e fazer ali a seleção dele para levar para a sala de aula.

PEDRO– Só para trazer uma questão para ela, um filme desses deve chegar no máximo 15 cópias oficiais, é muito pouco.

Nesse cenário, que tem se repetido ano após ano, como, então produzir filme fora das grandes indústrias, que acabam exigindo padrões técnicos de estilo e estética? Como produzir e distribuir cinema fora da Globo Filmes no Brasil? Como e por que filmes fora desses circuitos comerciais são vencedores de crítica em festivais internacionais de cinema?

Podemos resgatar aqui o referencial do *world cinema*, para entender filmes como “Era uma vez eu, Verônica”, que embora não consigam chegar ao grande público pelo menos brasileiro, repercutem no cenário internacional.

Esses dados refletem muitos dos obstáculos encontrados em prol de uma educação do olhar: falta de acesso, imposição do gosto médio por conta dos *blockbusters* e da narrativa clássica, dificuldade de aceitar outros tipos de filmes.

Podemos ver nas narrativas acima dos estudantes, principalmente na de LUCAS, PEDRO e JOSÉ que eles sentem a falta de poder ver esses outros filmes, chamados de “Cult” nas telonas e da dificuldade de acesso. Ou você vai para São Paulo para vê-los, ou na sessão da meia noite, gerando, portanto, recorte social. Não é direcionado para o grande público, como poderia ser se passasse às 19h ou 21h do cinemão da cidade, mas um cinema específico para filmes de arte, com sessões alternativas, pois afinal, o cinema tem que se manter de alguma forma.

O que lhes resta então, principalmente para o estudante que gosta de cinema nacional é a busca pelos filmes, algumas vezes de forma ilegal/pirateada e de baixa qualidade pela internet. É fato que muitos filmes brasileiros já foram disponibilizados pelo portal You Tube, mas não os lançamentos. Perde-se o ato social de ir ao cinema, perde a imersão na grande tela branca. Não se tem acesso.

Questionados sobre o gosto, quais filmes os pibidianos gostavam, obtivemos algumas respostas:

JOSÉ – Cinema nacional.

LUCIANA – Os filmes que eu gosto de assistir eu acho que não seria eficaz para passar para os alunos porque eu gosto de filme é de ação. Então influencia muita coisa, influencia violência, influencia morte, influencia, então você tem que ver como você ia discutir esses elementos.

PATRÍCIA – Comédia.

LUCAS – Eu gosto do gênero fantasia. Que você pega igual agora, que saiu Malévola.

MÚLTIPLAS RESPOSTAS: Ficção, X-Men, suspense, ação...

Com a exceção de dois estudantes que pareciam empenhados nos estudos de cinema e em busca realmente do cinema nacional, o gosto geral dos estudantes participantes da oficina, diga-se de passagem que já possuem algum interesse em relação ao tema, todos preferem sucessos de bilheteria internacionais. E o que lhes chama mais atenção nos filmes, quais aspectos:

MÚLTIPLAS RESPOSTAS: Fotografia, figurino, trilha sonora, efeitos especiais...

DIANA – Acho que depende do filme. Têm alguns filmes, tipo superproduções Disney, que têm uma coisa que chama atenção e outras não. Em alguns casos a trilha sonora é fundamental, em outras nem tanto.

LUCAS – *Acho que a história é o que gera a satisfação e a insatisfação de ver o filme, você vai naquela expectativa e o filme explode tudo ou aquela história morna.*

Na fala de LUCAS podemos pensar essa “satisfação” como a catarse gerada pela resolução do problema e happy end da grande maioria dos filmes. O espectador sai do cinema realizado de que seu protagonista viveu feliz para sempre. Não estamos dizendo que não se deve assistir a esses filmes, porque, afinal, eles podem gerar prazer, sim. Pensamos, no entanto, ser importante manter um posicionamento crítico, que é mais um dos elementos a fim de uma educação estética e sensível.

6.1.5 Relações entre cinema e formação de professores

O presente item, embora tenha selecionado poucas falas, se coloca como um dos mais importantes, visto que trata de um dos assuntos centrais da presente investigação. Sendo assim, abordaremos tanto a fala dos estudantes quanto o referencial teórico da teoria crítica, da Semiformação, elaborado por Adorno (2010).

Diante do cenário atual, no qual se coloca sob os cuidados da educação a tarefa da resolução de todos os problemas do mundo, da fome à corrupção, é de extrema urgência que seja pensado o papel dessa educação, a forma como a instituição atua e, principalmente, a formação de educadores. Isso porque a escola hoje é voltada para uma formação tradicionalista de cunho burguês, focada no utilitarismo e na manutenção do *status quo*, ao direcionar os aprendizados na formação para o *mercado*, deixando de lado qualquer possibilidade de uma formação cultural ampla, de indivíduos críticos passíveis de mudar a realidade em que estão inseridos.

Sendo assim,

Vamos entender aqui formação como uma operação que se dá para além do institucional (escola, igreja, família, por exemplo), embora tais espaços não sejam jamais ignorados; para além de um sistema de autoridade, normativo ou disciplinar; formação assumida como uma escolha da própria existência, como busca de um estilo de vida, de um cuidado consigo [...] (FISCHER, 2009, p. 95).

Os vários âmbitos do universo da escola, como o currículo, também são “caixas fechadas” e obsoletas, que não dão conta de preparar os cidadãos para o mundo globalizado, mundializado, pautado na tecnologia, no imediatismo e nas explosões de imagens. As percepções mudaram, as relações se reconfiguraram, e, no entanto, a proposta educacional permaneceu-se a mesma, com o mesmo objetivo. Esforços têm sido feitos no sentido de ampliar o universo escolar, por exemplo, com parcerias com a universidade, que *teoricamente* é um espaço cuja formação cultural acontece.

De acordo com Gatti (2009, p. 94),

A busca de novos currículos educacionais e de uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, as propostas de transversalidade de conhecimento em temas polêmicos mostram que a área educacional encontra-se no meio desse movimento em busca de alternativas formativas.

Porém, “reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem as contribuições substanciais. Podem até em certas ocasiões reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem

ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles.”, como aponta Adorno (2010) em “Teoria da Semiformação”.

Assim, encontra-se a figura de um importante indivíduo que poderá atuar na educação, mas, que preso ao seu currículo universitário, vindo de uma escola provavelmente que o formou para processos seletivos, pode perder seu potencial de transformador de mundo.

O professor em formação inicial está inserido em um ambiente que educa para além dos espaços das salas de aula, e ele *pode* usufruir desse espaço. No entanto, muitas vezes, por “falta de tempo”, falta de motivação, acaba restringindo sua formação a mais uma formação para o mercado. Este pode estender sua formação a participações em grupos de estudo, grupos de discussão, movimentos estudantis, cineclubes, rodas de conversa e diversos outros espaços formadores espalhados por ambientes universitários. Os indivíduos que somente vão à escola, mas não conhecem ou não têm acesso aos outros bens culturais, têm sua formação comprometida. Outra questão é que, mesmo embora ele possa ter acesso a esses bens, estes são levados em conta como fins em si mesmo e não como meios que podem levar a modificações sociais.

Por isso, a “formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e coparticipação de todos” (GATTI, 2009, p. 90).

É importante ressaltar, contudo, o que tem sido entendido como “formação” ou “processo de formação”. Para Adorno (1995), em “Educação Pós-Auschwitz” qualquer tipo de educação ou formação que venha a existir, deve-se pautar na formação do indivíduo, de sua sensibilidade, de sua capacidade crítica perante o mundo, para que não se repita a barbárie cometida durante o nazismo, em que, através da inteligência, da razão e da ciência,

desenvolvidas por seres humanos, exterminou-se uma enorme parcela da população mundial. A partir desse argumento, coloca-se a formação do indivíduo acima de qualquer formação técnica, tecnicista ou científica, visto que estas encontraram sua falência ao exterminar pessoas ao invés de “melhorar o mundo”.

Mas, afinal, acontece de fato uma formação? Tão ocupados e cheios de referências para serem buscadas nas mais diversas mídias, o indivíduo consegue realmente se formar ou participa de um processo de semiformação?

É sobre a crise na formação que Adorno (2010) trata em seu clássico “Teoria da Semiformação”. Um importante ponto a ressaltar desse seu trabalho é a escolha pela utilização do “semi” ao invés do “pseudo”. O primeiro passa a ideia de que há sim uma formação, porém esta não é completa, ou seja, algo se formou, mesmo que pela metade. Já o segundo termo dá a ideia de uma falsa formação, uma formação que falta. Para o autor, no entanto, a formação “pela metade” pode ser ainda pior, do que de quem não possui nenhuma formação. Há, portanto, a batalha do “inculto” *versus* o “pseudoculto”. Nas palavras do autor: “O entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 2010, p. 29).

A crise para Adorno pode ser identificada quando a formação passa a ser então, na sociedade atual, algo “útil”. Um processo pelo qual o indivíduo passará para atingir um objetivo último, que é o de ser um indivíduo “apto” a adentrar o mercado. Assim, segundo Adorno (2010, p. 9) “a formação cultural agora se converte em uma semiformação”, e ainda: “a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual”.

Posto isso, é importante discutir qual a significação que o conceito “cultura” em consonância com o conceito de formação adquire no contexto: “a ideia de cultura não pode ser sagrada – o que a reforçaria como semiformação –

pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 2010, p. 9). Entende-se, portanto, o conceito de cultura não ligado à práxis, mas a um patamar subjetivista, de “espírito”.

Discutir essa semiformação é tomá-la pela sua origem na sociedade burguesa e em processos históricos. A formação se transformou, se emancipou em um processo histórico – permitiu a uma classe que antes era dominada a se tornar representante dos interesses de toda a humanidade e posteriormente assumir a dominação no sentido econômico e político. A formação permitiu que os servos burgueses se tornassem homens livres, voltando-se para formação de homens livres. Mas, à medida que esses homens livres assumiram o poder, eles recuaram em termos de possibilitar avanços de uma sociedade livre; aí há os burgueses voltando a formação para fins determinados. Assim, via-se, portanto, esse movimento de formação como adaptar-se aos valores e modos de vida burguês, o que, como consequência, provoca a manutenção do *status quo* e da forma de pensar da sociedade, com o “domínio pessoal interior” e o “domínio da natureza” para adaptação e que tudo permaneça o mesmo. Ao colocar a formação como a capacidade de adaptar-se a um/o sistema, criou-se a “survival of the fittest”, no qual o indivíduo não transgride regras, não subverte para a mudança, mas aceita e se encaixa.

Pode-se perceber que Adorno não se apega à formação cultural tradicional. O fato de tomá-la como referência é porque ela existiu como historicamente, mas, de fato, ela já era ideológica no seu próprio nascimento, já que expressava uma dominação cultural. De seu uso para manutenção de determinado poder e exploração, a formação cultural conserva as relações de poder e não leva a uma modificação das mesmas. Isso porque a formação cultural tradicional é a transmissão do modelo de vida burguês.

Esse problema está ligado, também, ao que Adorno aponta como duplo caráter da cultura, que é capaz de formar, mas acaba, por seus próprios

mecanismos de desigualdades socioculturais, caindo em processos de semiformação: “O duplo caráter da cultura nasce do antagonismo social não conciliado que a cultura quer resolver, mas demanda um poder que, como simples cultura, não possui” (ADORNO, 2010, p. 11). A dialética do movimento ocorre da seguinte maneira: o esclarecimento se propõe a formar o mundo, mas não dá conta de fazer isso sozinho. O ideal e a formação em si são diferentes. Dessa forma, se se vincula a formação a qualquer outra coisa que não seja a emancipação, a libertação das pessoas, ela trai a si mesma, sendo uma semiformação.

Isso pode ser observado nos processos atuais em que os indivíduos têm na sua formação estudos colados conforme as necessidades que a pessoa vive no cotidiano. A pessoa entende que resolver os problemas que ela possui no cotidiano é se realizar através da formação e o que não vai de encontro imediato a essas resoluções de problemas são vistas como inúteis. Assim, essas pessoas se sentem "honradas" de desenvolver trabalhos úteis - ensino profissional, ensino profissionalizante – por exemplo. Por outro lado, há também as pessoas que vislumbram no processo formativo seus interesses particulares, tendo aí uma educação instrumentalizada.

Nas palavras de Adorno (2010, p. 13): “Quando se denigre na prática dos fins particulares e se rebaixa dos que se honram com um trabalho socialmente útil, trai-se a si mesma”, referindo-se à formação e a como ela também se “ideologiza”.

Em um âmbito de análise sociológica, a sociedade a partir, principalmente, da segunda metade do século XX, tornou-se cada vez mais interligada, mundializada, globalizada. Conceitos esses que visam expressar a forma como os meios de comunicação, ao quebrar as barreiras do tempo e do espaço, ligaram o mundo de forma simultânea em si mesmo. Com isso e com o advento da internet, os bens culturais e o acesso às informações estão

disponíveis em um infinito universo. A sociedade reconfigura-se a cada novo meio de comunicação, mudando percepções, valores, comportamentos.

Não obstante, a *possibilidade* de acesso não significa que se *sabe* como acessar e *o que acessar*, isto é, quando sequer o indivíduo *tem acesso* aos bens culturais.

Dito isso, os bens culturais “se oferecem às massas nos mais diversos canais” e se camuflam no entretenimento e nas entranhas capitalistas da Indústria Cultural. Como aponta Adorno (2010, p. 19):

A indústria cultural, em sua dimensão mais ampla – tudo o que o jargão específico classifica como mídia – perpetua essa situação, explorando-a, e assumindo-se como cultura em consonância com a integração, o que, se for mesmo essa, não será aquela.

Assim, é possível oferecer às mais diversas classes sociais e consumir os bens culturais, sem, no entanto, que o consumo desses implique em formação cultural, incluindo aqui, argumentos colocados anteriormente sobre a “índole” da formação cultural e os valores burgueses. Dessa forma,

O modelo da semiformação, todavia, caracteriza hoje a camada dos empregados médios, ficando claro que seria tão impossível especificar univocamente tanto seus mecanismos nas camadas propriamente baixas, quanto a consciência nivelada tomada de modo global (ADORNO, 2010, p. 18).

A formação inicial

Diante dessas várias redes que tramitam entre processos históricos e consequências, valores e comportamentos dos indivíduos diante da sociedade atual e das condições em que ela se encontra, pode-se pensar quais as possibilidades de formação cultural na formação inicial de professores. Entende-se como processo inicial de formação de professores aquele vinculado a programas de licenciatura nas universidades, como nos cursos de Pedagogia, Letras, História, Matemática, Filosofia, Química, Geografia, Física, Educação

física, Biologia dentre outras, que “preparam” os graduandos para que um dia sejam professores/educadores, seja nas redes de ensino básico ou, futuramente, ensino superior.

De modo geral, a instituição Universidade é pautada hoje também já na lógica do mercado, buscando, acima de tudo, desenvolvimento tecnológico e inovação, sem preocupar-se com a formação cultural de seus estudantes, professores e servidores. O estudante com altas cargas horárias no currículo, vindo de um ensino básico que também não lhe permitiu uma formação cultural, chega no ambiente universitário sem maiores preocupações do que conseguir “bolsas”, estágios e se formar como um “bom profissional”.

O processo todo é brutal. Enquanto estudantes de ciências humanas tentam ainda uma volta aos estudos formativos, outros tipos de curso formam o engenheiro agrícola, por exemplo, para melhorar produtividade do solo através de produtos químicos, para produzir alimentos mais rapidamente, para alimentar o gado que está confinado e poder fazer seu abate cada vez em menos tempo de vida do animal. Colocando esse como um exemplo que afeta diretamente comunidades, vidas animais, questões de terra, questões ambientais, questões da própria natureza humana, o profissional que dali sai sabendo como inovar em produtividade, não sabe como ser um ser humano e pensar nos diversos outros universos envolvidos e que sofrerão consequências com suas ações.

Criou-se ainda, na sociedade capitalista exploradora, o rótulo da “sustentabilidade” para mascarar ações que devastam a natureza. Esse pode ser um exemplo de algo ligado à semiformação, no qual, o indivíduo acha que suas medidas são “sustentáveis”, sem, no entanto, entender e vivenciar todo o contexto de uma situação.

É importante ressaltar, no entanto, que não se pode generalizar isso a todos os casos de universidades do mundo. Há muitos programas de ensino, pesquisa e extensão dentro das universidades que oferecem possibilidades de

envolvimento com atividades que podem ligar-se a uma verdadeira formação cultural. O estudante em formação inicial poderia participar dos já citados grupos de pesquisa, grupos de discussão, grupos de leitura, cineclubes, movimentos estudantis, conversas entre amigos, leituras em profundidade. Esse futuro educador deve aprender mais do que “aprender a ensinar”. Ele deve, antes de tudo, possuir uma formação cultural própria. Mas estão sempre muito ocupados, realizam seus trabalhos voltados para o fim específico de disciplinas, caindo aí, na navalha da semiformação.

Os processos de formação de um futuro educador são plurais:

Os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos interpares e com o contexto das redes de ensino. Esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar idéias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos (GATTI, 2009, p. 98).

A partir das possibilidades colocadas por Gatti, a questão-chave, portanto, para se pensar formação inicial de professores é pensar, antes na formação cultural do indivíduo do que em sua formação profissional.

[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do ‘aprender a ensinar’, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas (NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 1).

Trabalhar, portanto, com cinema desde a formação inicial desse futuro professor, se coloca como uma possibilidade de contribuir para sua formação cultural, estética e sensível. Observemos as falas dos estudantes relacionando cinema e formação:

LUCAS – *Eu entro no conceito de interdisciplinaridade. Que é justamente utilizar o cinema, as artes, para a gente conseguir alcançar o que a gente chama dentro da formação, tanto do professor mais humano, que entenda seu papel não apenas dentro da universidade na sua formação, mas lá fora, como atuante, dentro da escola e na sociedade, quanto também na formação desses alunos para também serem atuantes no seu mundo, na sua comunidade.*

A fala de LUCAS entra em sintonia como referencial teórico apresentado acima, não somente a formação para a prática, mas aquela que vai lhe permitir ser atuante no mundo, possuir essa formação mais “humana”.

Assim, a educação da sensibilidade, o processo de se conferir atenção aos nossos fenômenos estésicos e estéticos, vai se afigurando fundamental não apenas para uma vivência mais íntegra e plena do cotidiano, como parece ainda ser importante para os próprios profissionais da filosofia e da ciência, os quais podem ganhar muito em criatividade no âmbito de seu trabalho, por mais racionalmente “técnico” que este possa parecer. Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana. Contra uma especialização míope, que obriga a percepção parcial de setores da realidade, com a decorrente perda de qualidade na vida e na visão desses profissionais do muito pouco, defender uma educação abrangente, comprometida com a estesia humana, emerge como importante arma para se enfrentar a crise que acomete o nosso mundo moderno e o

conhecimento por ele produzido (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 177).

Esse tipo de formação sensível, como apontada pelo autor, pode colaborar não só com essa formação mais “humana” apontada por LUCAS, mas inclusive com as próprias pesquisas científicas dentro do contexto das universidades. O problema é quando a própria arte é tratada somente teoricamente, sem exercer esse papel de instigar a sensibilidade:

Consideração que nos conduz, transversalmente, à questão do ensino da arte, esse conhecimento fundamentalmente sensível, em especial o ensino que acontece no interior de nossas faculdades e universidades. Porque ali, seduzidos pelos mitos da ciência e da tecnologia contemporâneas, bem como das verdades abstratas de uma razão universal, os cursos de arte passaram a dirigir seus enfoques muito mais para a discussão teórica acerca do fenômeno estético e o ensino de técnicas do que para a promoção de uma real educação da sensibilidade (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 184).

Já as outras narrativas, pensam o cinema fora desse contexto, mais como um subsídio ou uma ferramenta:

LUCIANA – Bom, eu coloco o cinema na formação de educadores como um subsídio, um novo conteúdo, que provoca, que induz a produção de novos saberes, tanto do próprio docente quanto do discente, que está ali vivenciando o que para muitas escolas eles às vezes não têm esse contato, eles não têm essa oportunidade. E que, se têm, acabam reproduzindo em forma de entretenimento, e não buscam problematizar, refletir, ter um novo olhar além das cenas. Então eu acho que é muito mais em busca de novos saberes, novas produções culturais, e que contribuem sempre no enriquecimento do aprendizado e pra formação docente.

Na narrativa acima, LUCIANA aponta o cinema como um subsídio, no entanto, na sua justificativa, ele aparece como central no processo de formação, na produção de novos saberes que vão contribuir com a formação do professor. Já na fala abaixo, LUCIANA aponta a deficiência da grade curricular, tanto na escola, quanto na universidade e coloca a possibilidade de se existir algum curso de especialização para contribuir nessa formação cultural e estética dos professores por meio do cinema.

LUCIANA – [...] *O profissional que ele ainda não aprendeu, porque muitas das vezes a nossa grade curricular não oferece muitos conteúdos que são propícios ao que a sociedade cobra de você [...] Eu acho que um curso de especialização ou outra coisa semelhante seria o essencial para você saber passar...*

Na fala abaixo, de CAROLINA, no entanto, entramos mais uma vez em um dos problemas que temos ressaltado: o uso do cinema para atingir um objetivo da disciplina. E foi quebrar essa visão um dos objetivos da oficina.

CAROLINA – *Porque como futura educadora eu quero estar passando para meus alunos, trabalhando com eles, diferentes metodologias para conseguir atingir o meu objetivo.*

Esse tipo de abordagem pensada pelos sujeitos acima acabam por se afastar, de certa forma, do objetivo de uma educação estética, pensada também de forma semelhante ao filósofo Schiller, como aponta Duarte Júnior (2000, p. 189): “que a educação do sensível deveria se dar por meio da arte e do fazer

artístico, desde a mais tenra idade”. Já de acordo com Herbert Read, também trazido ao debate por Duarte Júnior (2000), a proposta ideal é diferente:

Ou seja: ao propor uma educação estética ele estava, sim, pensando em termos bastante amplos, estésicos mesmo; buscava, com suas palavras, estabelecer uma educação da sensibilidade que estivesse fundada no desenvolvimento desses cinco sentidos pelos quais nos conectamos à realidade. Assim, a arte foi apontada por Read como instrumento ideal para essa educação, na medida em que ela é capaz de configurar uma dimensão do conhecimento passível de estabelecer pontes entre esse saber sensível (direto e primeiro) proporcionado por nossos órgãos dos sentidos e a abstrativa capacidade simbólica do ser humano (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 189).

Assim, *utilizar* o cinema, bem como outras formas de arte, acaba por reduzir o potencial não só de explorar o complexo objeto autônomo cinema, como também a educação estética se torna secundária. E é o que vem acontecendo em relação às artes na escola:

este ensino de arte tal como praticado nas escolas brasileiras atuais vem se pautando muito mais pela transmissão de conhecimentos formais e reflexivos acerca da arte do que se preocupando com uma real educação da sensibilidade. O mesmo vício de origem (moderna), que privilegia o conceito, o discurso, o argumentar sobre um objeto, em detrimento do fazer, do sentir, do experienciar, vício esse que, servindo também de espinha dorsal à maioria dos cursos superiores de arte, parece, assim, ter tomado conta de nossos arte-educadores, os quais alicerçam a maior parte de seu trabalho em “explicações” acerca da arte e interpretações de obras famosas (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 189-190).

E, além disso: não é que devemos deixar de lado o ensino teórico, mas exercitar também as atividades estéticas, que fazem aflorar os sentidos. Assim,

Duarte Junior aponta possibilidades do trabalho dos educadores, que entra em sintonia com o conceito de pedagogia do olhar, de Rubem Alves e com o objeto cinema.

Não que informações sobre história da arte ou reflexões estéticas devam ser postas de lado como inúteis. Pelo contrário: elas são necessárias e devem fazer parte da educação das novas gerações. Contudo, tais exercícios consistem em trabalhos racionais, no sentido mais estrito do termo, contribuindo, *per se*, com muito pouco para um verdadeiro desenvolvimento da sensibilidade, a qual precisa ser estimulada através de experiências sensíveis (que envolvam os cinco sentidos) e não apenas de discursos teóricos. Deste modo, tais elucubrações ganhariam muito mais significação na medida em que se dessem a partir de experiências sensíveis efetivamente vividas pelos educandos. Experiências as quais, diga-se logo, não se restringem à simples contemplação de obras de arte, seja ouvindo música, seja assistindo teatro ou freqüentando museus. Elas devem, sobretudo, principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Há um mundo natural e cultural ao redor que precisa ser freqüentado com os sentidos atentos, ouvindo-se e vendo-se aquele pássaro, tocando-se este outro animal, sentindo-se o perfume de um jardim florido ou mesmo o cheiro da terra revolvida pelo jardineiro, provando-se um prato ainda desconhecido e típico de uma dada cultura, bem como outras experiências de mesmo teor (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 190).

6.1.6 Sobre o cinema brasileiro

Um dos objetivos da presente investigação foi fazer um “diagnóstico” sobre os conhecimentos prévios e as representações dos estudantes de licenciatura acerca de cinema brasileiro. Sendo assim, esse subitem se dedica a reunir as falas dos estudantes sobre o tema. Alguns filmes brasileiros vistos recentemente pelos pibidianos foram, no caso de JOSÉ (um dos participantes

que se posicionou como quem gosta de cinema nacional e participa de festivais) foram falados os filmes “Tatuagem” de Hilton Lacerda (TATUAGEM, 2013), “FilmeFOBIA” de Kiko Goifman (FILMEFOBIA, 2008) e o próprio “Era uma vez eu, Verônica” (ERA..., 2012). Outros participantes mencionaram o “SOS Mulheres ao mar” de Cris D’Amato (SOS..., 2014). Esse último é uma comédia coprodução Globo Filmes com a atriz global Giovanna Antonelli.

De acordo com o site Adoro Cinema (2014), nas primeiras nove semanas de exibição do filme, 1.715.734 compõem a bilheteria. “Tatuagem”, por sua vez, pegando como exemplo, foi feito com leis de incentivo e patrocínio, dentre eles da Petrobrás. Recebeu oito prêmios em 2013 no Brasil, incluindo o de melhor filme no Festival de Gramado. De acordo com o Diário de Pernambuco (SANTOS, 2014), foi o filme mais premiado do ano. E no entanto, de acordo também com o Adoro Cinema, em três semanas de exibição conquistou um público de 21.891.

Filmes como esses fazem parte de produções que vêm destacando o cenário pernambucano como grande produtor de filmes que repercutem na crítica e no público, pelo menos de festivais. Com certeza constituem uma rica parte da cinematografia do país e, muitas obras acabam transitando como *world cinema*, pelas escolhas estéticas, de planos mais lentos, preocupação com micronarrativas e atenção ao cotidiano; exaltando o sublime do banal, o não-pertencimento, a errância pelas cidades e pelo mundo.

No caso das impressões passadas pelos filmes segue:

MARINA – No caso do SOS Mulheres ao Mar quais as impressões que esse filme te passou?

ALICE – Só entretenimento mesmo, engraçado. É diversão, para ficar depois refletindo assim acho que não. Assistiu, divertiu e acabou, ficou por ali.

MARINA – (Ao PEDRO e JOSÉ) E vocês?

JOSÉ– *Tatuagem me impressionou muito. Tanto a direção quanto a fotografia. Tanto é que eu assisti A Febre do Rato de Cláudio Assis (A FEBRE..., 2011), que é um filme preto e branco, de 2011, que assim, a fotografia é em preto e branco, extremamente poético, que me chamou muito a atenção. Então a fotografia sempre me chama a atenção, porque o enredo chama a atenção, mas a fotografia é o olhar, como que a gente se posiciona para enxergar aquela narrativa, então aquilo me impressiona muito, a minha pilha é sempre a fotografia. Essa da Febre do Rato me chamou muito a atenção, mas o colorido do Tatuagem, o desfocado do Tatuagem também...*

Enquanto ALICE ressalta que o filme a que assistiu funciona como objeto de diversão, JOSÉ e PEDRO, além de citarem outros filmes brasileiros, prestam atenção a elementos como fotografia, acima do enredo, por exemplo. Demonstram já alguma familiaridade com os termos dos elementos cinematográficos e tentam expressar as suas sensações. Questionados sobre outros filmes:

LUCAS – *Eu achei incrível a adaptação do “Ensaio Sobre a Cegueira”, como foi feito aquilo, é um desafio você transparecer toda aquela questão que tem por trás do texto do Saramago trazer pro cinema e como foi. A questão da selvageria que é o homem privado dos seus bens essenciais de sobrevivência. Como eles se transformam nessa parte animal, como aquilo transparece, eu achei o filme muito bem feito. Outro que eu vi faz pouco tempo é o “Capitães de Areia” de Cecília Amado e Guy Gonçalves (CAPITÃES..., 2011), a adaptação, que eu acho que foi a neta do Jorge Amado que fez, e também você fica*

esperando, não sei se vocês já leram o Capitães de Areia, mas aquela cena do carrossel, como que foi feito pelo filme é demais.

Já LUCAS cita uma produção que se encaixa nas discussões feitas acerca de cinema transnacional, sendo “Ensaio sobre a cegueira” dirigido pelo brasileiro Fernando Meirelles, rodado nas ruas de São Paulo, com atores *hollywoodianos* e falado em inglês. A equipe também foi plural. A mesma discussão pode ser aplicada ao filme “Olhos Azuis” de José Joffily (OLHOS..., 2009), citado abaixo, na fala de PEDRO. O resultado, segundo LUCAS, foi um filme bem feito e que consegue passar as sensações de decadência humana originárias do livro, para o filme. Coincidência ou não, os dois filmes citados por LUCAS derivam de adaptações literárias e podem também indicar uma das tendências do cinema brasileiro contemporâneo.

PEDRO – Quando você falou de cinema nacional eu acho que o que mais me impressiona é conseguir retratar o nacionalismo, não o patriotismo, mas o nacionalismo. Então o recorte do Recife que mostra o Recife mesmo. “Serra Pelada” de Heitor Dhalia (SERRA..., 2013] me impressionou, foi bom. Tem o “Blue Eyes” (OLHOS..., 2009) que é brasileiros e um pessoal da América tentando entrar no Estados Unidos, então ele é em português e inglês e espanhol. Então eu acho que tá mostrando o que é o Brasil, sem estereótipo que faz um recorte social que normalmente é uma pessoa que é muito engraçada, mas eu acho que esses estão saindo mesmo, tão sendo passados fora e mostra o que é ser brasileiro. E o humor traz isso de mascarar um pouco.

PEDRO também chama atenção para a forma como os filmes retratam o Brasil. Podemos inferir que ele quis dizer que os filmes mencionados de comédia durante a oficina costumam reforçar estereótipos, enquanto o filme

citado por ele e outros, conseguem, de alguma forma, retratar uma identidade brasileira sem recorrer aos clichês. Concluímos com as poucas manifestações que os estudantes, em geral, não possuíam muito contato com cinema brasileiro, e quando possuíam, era por meio das salas de cinema para assistir a lançamentos normalmente ligados a Globo Filmes. Com a exceção de dois estudantes, de um grupo de 18, que se demonstraram dedicados ao que chamam de cinema nacional, tendo assistido a um grande número de filmes que normalmente se concentram em circuitos de festivais de cinema, salas de arte e, claro, no grande mundo da internet. Poucos estudantes afirmaram participar de festival de cinema, e somente da Mostra de Cinema de Tiradentes.

6.1.7 Conversas sobre o filme – As sensações de “Era uma vez eu, Verônica”

Os próximos subitens dedicam-se à discussão que aconteceu após a exibição do longa-metragem “Era uma vez eu, Verônica”. Nesse longo momento, diversos foram os tópicos levantados pelos estudantes a partir das percepções causadas pelo filme. Em primeiro lugar, trataremos de analisar as narrativas sobre as sensações que os estudantes sentiram/perceberam como espectadores. Surgirão posteriormente as conversas sobre cinema brasileiro, cinema mundial, indústria cinematográfica, identidade e as relações com a educação.

LUCAS - Eu acho legal a questão da estética do filme, justamente a parte da fotografia, que pega um pouco o que eu tinha falado anteriormente, como pela estética, pela imagem, eu passo aqueles sentimentos sem precisar de uma história muito complexa, de falas e barulho o tempo todo. E você vê, às vezes a cena é só o som do mar e ela ali tomando aquela, é, as ondas e tal, se

bem que ali tem a música, mas que seja, o filme todo ele tem pouco dessa parte, daquela trilha sonora o tempo todo, e toda trilha sonora é significativa dentro do filme. Como essas cenas são emotivas, né? Eu acho isso tão incrível. Que é uma estética simples, né? Nada de figurinos mirabolantes.

Como a fala acima ressaltou, o longa-metragem exibido possui uma estética mais simples, planos mais lentos, mais atenção às pequenas situações ao redor da vida da protagonista Verônica, sem muita “ação”, qualquer efeito especial, nenhum clímax marcante ou mesmo “figurinos mirabolantes”. O que salta aos olhos é, de fato, a emotividade das cenas, combinado a elementos de trilha sonora, silêncio e o diário em primeira pessoa de Verônica. O estudante percebeu esses elementos e como eles, sozinhos, dão conta de produzir um filme rico em significados, reflexões e sensações, sem, no entanto, ser considerada uma superprodução. Outras falas foram compondo o rol de sensações percebidas:

JOSÉ- Verônica é um filme em primeira pessoa, né?

JOSÉ- É, em primeira pessoa. É o livro dela ali pra fora. Então isso assim já dava para trabalhar, não sei se isso é pensamento de professor de Português, né, mas já dá para trabalhar bastante coisa da narrativa ali assim, em comparação. Mas o que me fica na cabeça também é a coisa da produção, assim sabe, do filme assim. Porque pra mim todos os atores ou são de Recife ou são nordestinos, o diretor, a Karina Buhr que...

PEDRO- A trilha sonora.

JOSÉ - A trilha sonora, também é de lá. Então, como que aquele contexto que quase a gente não conhece, eu não conheço presencialmente aquele contexto, mas como que aquele contexto é trazido na narrativa deles assim também, sabe? Então aquilo ali me chamou muito a atenção, assim, super interessante.

As falas dos dois estudantes começam a apontar um caminho percebido que é o da identificação que o filme traz com o local – no caso, Recife e o nordeste. João Miguel e Hermila Guedes são ambos atores nordestinos e têm se destacado no cenário nacional e internacional cinematográfico. Contracenaram juntos em “Cinema, Aspirinas e Urubus” (CINEMA..., 2005), também de Marcelo Gomes, e posteriormente no premiado “O Céu de Suely”, de Karim Aïnouz (CÉU..., 2006). Hermila e Gomes são pernambucanos. Aïnouz é cearense. João Miguel, por sua vez, é baiano. Todos os nomes mencionados acima têm trabalhado com um cinema regional e mundial ao mesmo tempo. Os filmes não só retratam as regiões nordestinas, mas apresentam angústias e errâncias universais (apresentada pela fala de CAROLINA abaixo). Fica evidente as representações dos seus lugares de origem em suas obras, que mesmo não sendo o ponto central das obras, as localidades são elementos fortemente presentes nas tramas. Recorremo-nos à fala do próprio diretor:

O primeiro aspecto é que eu queria um elenco de nordestinos, para trazer uma coisa local. Hermila é pernambucana, João é baiano e Solha [o pai de Verônica] radicado na Paraíba. Eles trazem um sotaque e imprimem certo jeito de olhar para a cidade. A Hermila consegue fazer a Verônica ficar feia e bonita na mesma cena, jovem e adulta. Desde o Cinema, Aspirinas e Urubus queria fazer um filme com ela. Tinha uma certeza tão grande de que ela seria a Verônica que coloquei minha convicção em dúvida. Fiz testes com atrizes de diferentes cidades brasileiras e conheci profissionais maravilhosas. A última a testar foi a Hermila, cuja performance me seduziu de tal forma que não tinha

como não dar o papel a ela. João e Solha também vieram dessa vontade de trabalhar com atores do lugar (ERA..., 2014).

Mas essa discussão será mais bem destrinchada no próximo subitem, que trata de cinema brasileiro.

CAROLINA - Eu acho que, assim, eu senti um olhar reflexivo, sabe? De quem produziu, de quem escreveu, não sei, eu não entendo muito, como eu falei anteriormente, mas eu sinto um olhar muito, assim, reflexivo na obra, diferente de outras que a gente assiste, né, brasileiras, que às vezes é voltada pro lado da comédia, né? Então, assim, eu gostei bastante do filme, não tinha assistido, e eu achei interessante o jeito que é contada, assim, a história da Verônica, principalmente naquelas passagens em que ela tá falando com o gravador lá, aquela coisa, assim, bem reflexiva, né, a pessoa dela, assim, refletindo, mas chega um... a vida dela, acho que a Verônica, ela se sentia também como um paciente, né, e insatisfeita, né, com conflitos também internos. Eu achei muito bonita aquela parte da... de umas das pessoas que entram no consultório dela e fala - “nossa, eu tenho um namorado legal, tenho um monte de coisas, mas eu me sinto... eu não consigo me sentir bem, eu tenho sono direto, e tal” e ela, a expressão da atriz também, achei bem legal porque todos os diferentes pacientes que entraram ela conseguia, assim, passar uma emoção ali e nessa ela pegou na mão dessa mulher e falou que ela também se via, né, sentia da mesma forma e tal. Eu achei interessante o filme, assim, nesse sentido, que conseguiu passar mesmo o que eles queriam, assim, uma reflexão da vida, que às vezes você idealiza uma coisa, né, você se organiza, né, pretende chegar até certo lugar e tudo mais, mas assim, né, mesmo assim tem aqueles conflitos ainda, mesmo você estando no lugar que você quer e tudo mais tem ainda questões, sentimento, essas coisas assim, a gente não tem como explicar.

Alguns mecanismos utilizados pelo diretor começam a transparecer na recepção dos espectadores. O componente autorreflexivo de Verônica com ela mesma e com o espectador, por meio da gravação do seu próprio diário no gravador; as inquietações de Verônica, colocando-se ao mesmo tempo como médica e paciente, e o próprio trabalho da atriz Hermila Guedes contribuindo com esse universo de sentimentos. CAROLINA conseguiu ainda identificar as angústias de Verônica como universais, ao ressaltar o contato dela com a paciente que mesmo tendo “tudo”, não está satisfeita. O importante disso é conseguir atingir espectadores do mundo todo, trabalhando em cima não de clichês e estereótipos, mas de uma visão mais próxima e humana. Por isso também o lugar desse cinema como *worldcinema*, sempre com embates entre o local e o mundial.

PEDRO - *Em alguns momentos a gente fica no lugar dela, né? Aquele posicionamento da câmera no consultório, a gente pega o lugar da Verônica. Ai tem essa questão que a gente vira ela por alguns momentos.*

ANA - *É, mas só que to falando bem no... assim, eu não sei, não vou decorar exatamente qual cena, mas eu sei que bem... em várias cenas o paciente, você não via nem a cara do paciente, você via ela.*

ANA - *Como se anulasse quem estivesse na frente. Igual o cara que tava em pé, lá. Você não viu ele, em nenhum tempo que ele tava em pé. Na hora que ele sentou você viu só a metade do rosto dele.*

Um das cenas mais marcantes dos filmes, ao que parece segundo os espectadores, são as que se passam no consultório de Verônica, quando esta recebe os pacientes. Em um jogo de mostra e esconde, Gomes opta por continuar perto de Verônica, esconder os pacientes, brincando com a identificação do espectador. Esse tipo de jogo acaba forçando o espectador reposicionar-se: quem

ele está vendo e quem ele está ouvindo? Com quem ele tem que se identificar ali? Por que eu não vejo esta pessoa e esta outra eu vejo?

ALEX - Eu sou um pouco mais auditivo, então eu senti bem essa parte da audição, principalmente quando os paciente vão se consultar com ela e também na parte onde o chefe chama ela na sala pra poder falar da indicação que ele fez, ele não aparece, aparece ele de costas assim, ai a audição nesse momento...

Enfim, as falas dos pibidianos relataram atenção e reflexão perante as cenas e os elementos imagéticos e sonoros. Todos os participantes disseram gostar do filme e acenaram a possibilidade de ver outros como esse, se tivessem acesso. Em entrevista, o diretor do filme (não) esclarece:

É um filme sem respostas, mas com a convivência do espectador com aquela personagem cheia de dúvidas. O cinema, na maioria das vezes, não tem espaço para dúvidas e para personagens que não sejam de exclusão. Verônica é uma profissional que trabalha, que vai para casa, tem família, amigos, que faz sexo, que às vezes namora e que tem dúvidas. Ou seja, Verônica é como a maioria da população mundial! (ERA..., 2014).

Já no diário de bordo de um dos pibidianos, podemos ressaltar a seguinte fala: “O relacionamento com um filme que tanto em sua forma quanto em seu conteúdo tem a capacidade de prender a nossa atenção e direcioná-la para questões relativas à condição humana, suscita o desejo de mudança em nosso olhar [...]”.

Essas percepções, pensamentos, sentimentos que os estudantes relataram podem fazer parte já da constituição de uma educação estética. Que participa

não só de suas formações culturais, mas da apuração da sensibilidade perante o mundo.

Maior sensibilidade; vale dizer: menor anestesia perante a profusão de maravilhas que este mundo nos permite usufruir e saborear. Uma vida mais plena, prazerosa e sabedora de suas capacidades e deveres face a consciência de nossa interligação com os outros e as demais espécies do planeta. Este, talvez consista hoje no objetivo mais básico e elementar de todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele possa parecer. Uma educação do sensível, da sensibilidade inerente à vida humana, por certo constitui o lastro suficiente para que as naus do conhecimento possam singrar os mares mais distantes de nossas terras cotidianas, como os oceanos da matemática ou da mecânica quântica. Inevitavelmente, após viajarmos por tais paragens longínquas acabaremos sempre por retornar aos nossos portos do dia-a-dia, nos quais convivemos com outros marinheiros e companheiros de jornada, tendo de trocar, com eles e com a paisagem ao redor, informações e procedimentos que precisam nos tornar mais humanos e menos predadores (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 186-187).

Aí se encontra o potencial da educação estética, fugindo das armadilhas da indústria cultural, como no exemplo do filme trabalhado.

Digamos, portanto, que nos largos domínios da educação estética (ou educação do sensível) acha-se compreendida a educação estética, tomando-se aqui o termo “estética” com o sentido restrito que ele acabou adquirindo em nossos dias, ao dizer respeito mais especificamente à arte e à sua apreensão por um espectador, num dado contexto histórico e cultural. Portanto, a relação sensível, estética, com a nossa realidade, deve constituir o solo a partir do qual podem crescer e melhor se desenvolver as plantas da percepção artística (ou estética) da vida. Um desenvolvimento mais acurado da estesia, por conseguinte, equivale à preparação e à adubação desse solo existencial a fim de que, ao longo do tempo, os caules da arte possam se tornar troncos vigorosos e resistentes às cada vez mais constantes tempestades de anestesia, de mau-gosto e de massificação dessa sociedade dita hipermoderna (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 190).

Em termos de teorias do cinema, pode-se ressaltar os esforços de Gilles Deleuze em compreender certo “estado” que pode se originar na espectralidade dos filmes, e que muito se relaciona com a educação estética, teóricas citadas por Lima e Alvarenga (2012, p. 28):

levando-se em conta fenômenos como, por exemplo, a sinestesia, relacionada a uma permeabilidade entre o “corpo” do filme e o corpo do espectador e ao momento pré-judicativo (pré-juízo de percepção) em que os dados dos sentidos ainda não foram diferenciados e estão amalgamados na experiência.

Vale ressaltar os diferentes caminhos teóricos que poderiam ter sido seguidos no presente trabalho. Um deles é o do campo dos Estudos Culturais (principalmente relacionando com as questões levantadas no subitem 5.1.8), mas há um grupo que melhor se relaciona com as questões que contribuem para investigar os motivos da importância de uma educação estética e como o cinema pode contribuir para isso, a saber, o terceiro grupo citado abaixo:

Hoje, no terreno dos principais teóricos, excetuando-se os estudos influenciados pelos estudos culturais, interessados mais em análises de conteúdo, o campo de uma estética do cinema parece dividido entre os membros da SCSMI (Society of Cognitive Studies of the Moving Image), de viés empirista e “científico” e que apostam numa análise empírica de processos cognitivos presentes na espectralidade do filme, e aqueles teóricos que apostam numa abordagem baseada não em processos cognitivos, mas em processos vinculados ao corpo, um exame não do corpo em cena, mas do corpo do espectador em contato com o filme (LIMA; ALVARENGA, 2012, p. 28).

Ao levar em conta o espectador como um corpo diante do filme como passível de tipos de percepção e pensamento, Lima e Alvarenga aprofundam-se

em um estudo sobre como Deleuze (2007) identifica o processo afetivo da imagem-tempo no cinema,

[...] levando-se em conta fenômenos como, por exemplo, a sinestesia, relacionada a uma permeabilidade entre o “corpo” do filme e o corpo do espectador e ao momento pré-judicativo (pré juízo de percepção) em que os dados dos sentidos ainda não foram diferenciados e estão amalgamados na experiência (LIMA; ALVARENGA, 2012, p. 28).

A fim de compreender “as questões afetivas envolvidas no processo perceptivo do espectador, considerando a experiência do corpo e da mente, sem cunhar uma separação entre eles” (LIMA; ALVARENGA, 2012, p. 28).

Deleuze (1983, 2007) formula regimes da imagem: o de imagem-movimento (Cinema I: Imagem-Movimento, 1983) e imagem-tempo (Cinema II: Imagem-Tempo, 2007). O primeiro refere-se a filmes de narrativa clássica, como apontam Lima e Alvarenga (2012, p. 31):

No cinema clássico, a montagem está subordinada à ação, o encadeamento de imagens cria uma situação lógica de causa e efeito que é determinante para a causalidade do filme. O personagem principal age e reage a situações diversas que fazem a narrativa caminhar em direção à resolução do conflito a fim de voltar a estabilizar o contexto, representando assim o regime orgânico das imagens em um esquema sensório-motor, que caracteriza o universo da imagem-movimento.

Por sua vez, a imagem-tempo,

[...] que inaugura o cinema moderno cujo tempo é concebido diretamente, que corresponde à imagem-tempo, questionando, dessa forma, o liame sensório-motor da imagem-movimento. Nesse sentido, a distinção básica entre os dois tipos de imagem é que a primeira apresenta situações sensório-motoras e a segunda, situações puramente óticas e sonoras. A imagem-movimento privilegia a ação, representando indiretamente o tempo, enquanto a imagem-tempo refere-se a um cinema de vidente, o qual permite a exploração espaço-tempo pelo espectador, representando o tempo diretamente (LIMA; ALVARENGA, 2012, p. 31-31).

Sendo assim, a imagem-tempo caracteriza-se por repercutir em pensamento, estando mais ligada às questões sensíveis, um cinema que se preocupa não tanto com a narrativa, mas em produzir reflexões e gerar pensamentos. Muitos dos filmes citados como *world cinema* e o próprio “Era uma vez, eu, Verônica”, podem ser considerados filmes tendendo mais ao regime da imagem-tempo, que geram esses diferentes tipos de percepção.

O processo perceptivo do cinema clássico é habitual já que atende a uma finalidade, e sensório-motora, pois, como no cotidiano, não extrai a especificidade do objeto, daquilo que está sendo mostrado, e sim daquilo que lhe interessa nele, ora, um clichê. A imagem-movimento é composta por clichês, que, para Bergson, são a percepção da coisa em parte, daquilo que queremos perceber da coisa em função dos nossos interesses, quer dizer, então, que não vemos o objeto por inteiro. Sendo assim, o espectador no cinema da imagem-tempo atua diante da tela a partir de um circuito do pensamento; o objeto age de tal forma que nos força a pensar. O espectador, em um estágio pré-reflexivo (suprassubjetivo), apreende de forma direta o tempo que caminha para uma abertura em devir, implicando no processamento da imagem-virtual (LIMA; ALVARENGA, 2012, p. 33).

Dessa forma, pode-se pensar o *afeto*, (não no sentido de afetividade, carinho), mas no sentido deleuziano. E esse afeto pode ser um dos pontos-chaves para entender a relação do cinema com a educação estética, que se preocupa em

trabalhar os filmes para além dos conteúdos, mas pensando-os como arte e como linguagem.

o afeto é esse outro tipo de informação – não apenas intelectual, não apenas corporal – que instiga a perceber ou a pensar tudo de maneira diferente. O afeto, então, funciona como uma “onda de choque” para o pensamento (que, reflexivamente, leva a pessoa a ver, ouvir ou a sentir coisas que antes não via, ouvia ou sentia – “ver com outros olhos” – ou a “pensar de outro jeito” a mesma coisa (LIMA; ALVARENGA, 2012, p. 35).

E ainda, trazer a discussão ao âmbito do pensamento:

O afeto, porém, enquanto presente em qualquer percepção, não é um dado subjetivo, embora seja condição para alguns dados subjetivos aos quais chamamos “emoções” ou “paixões”. Atentar para o afeto não é apenas atentar para o dado emotivo – subjetivo, portanto, mas sim, perceber que nenhuma análise, por mais rigorosa que seja, poderá esgotar o que é dado num filme, numa sequência, num plano. É apontar para essa inesgotabilidade, para essa impotência da análise diante de uma virtualidade; isso, claro, sem parar de insistir nela, que é a tarefa do pensamento e, portanto, do crítico, na perspectiva de Deleuze (LIMA; ALVARENGA, 2012, p. 35).

Posto isso, passamos às discussões do próximo tópico.

6.1.8 Conversas sobre o filme – Cinema brasileiro e identidade

PEDRO- *A minha maior questão com o filme é que ele é 100% brasileiro, e eu gosto disso, ele tem uma identidade brasileira.*

LUCAS - *Eu acho legal essa produção, é bem regional.*

LUCAS - *Traz um pouco, que vem da história do cinema brasileiro, que foram aqueles festivais regionais, que aí começou a acender um pouco a produção de cinema brasileiro, eu acho isso bem legal.*

JOSÉ- *É regional, mas não é regionalista, né? Porque universaliza. Por mais que esteja representando um território, uma cultura em si, mas é universal.*

ALEX - *É justamente isso, né? A questão de trazer uma identificação local diretamente com a arte e poder dar muitos significados, mas dentro de um mesmo contexto. Às vezes, sei lá, a gente pega um cinema importado e não consegue talvez, consegue até trabalhar, mas às vezes não consegue ter a mesma aproximação, identificação principalmente no que tange à questão social. Por isso é muito importante aproximar do aluno, durante a complicação e identificar esses elementos próprios do Brasil e, principalmente no caso das regiões esse tipo de abordagem.*

Como o subitem anterior bem ressaltou, essa tem sido uma forte marca tanto do filme em questão quanto de outros que têm composto uma cinematografia brasileira contemporânea; filmes locais, mas filmes do mundo – world cinema. Parece importante para os pibidianos a questão do local, principalmente na possível discussão com o aluno e a proximidade com suas próprias realidades, que com certeza, estão longe de serem representadas em musicais adolescentes hollywoodianos ou finais felizes da Disney.

ANA - *A gente ficou se perguntando isso lá na cozinha, sobre isso mesmo. Que que é? É drama, é. Aí eu falei, “ah, é nacional”. Eu sei, super preconceituoso, mas assim, geralmente igual na locadora mesmo, né? Tem lá*

drama, ação, comédia, aí depois tem assim - nacional. Então eu acho que é nacional.

Nacional, transnacional ou *world cinema*? Embora ele seja pertencente à cinematografia contemporânea brasileira, devemos ressaltar a dificuldade que o conceito “nacional” tem enfrentado no atual cenário mundial. Sendo assim, posicionamo-nos ao lado da metodologia *world cinema* para entender as produções contemporâneas mundiais, muito também trabalhadas transnacionalmente em termos de produção. É difícil, portanto, apontar um gênero único a que esses filmes pertencem, pois não foram feitos em moldes industriais, com fórmulas repetidas ou índices para se encaixarem. Esses filmes são o mundo...

ANA - Deixa eu te perguntar, não será que... igual o filme norte-americano não tem identificação. Se não tivesse identificação nenhuma não ia ter público. Então, quer dizer, em algum aspecto, em alguma coisa, as pessoas se identificam, entendeu? Eu acho assim, que pode ser que, igual a gente viu nesse filme, talvez, por exemplo, pra minha vó, que é daqui do interior de Minas, esse filme não teria identificação nenhuma com ela. Você entendeu? Então acho assim, alguma coisa tem que ter gente pagando para assistir esse filme norte-americano, vende muito, na internet também, tem gente que vê muito. Então acho assim, pode ser que seja uma identificação errada, quebrada, imposta, mas alguma identificação tem.

LUCAS – Acho que está bem enraizado na história, não apenas do cinema, mas como a sociedade se desenvolveu. Do que que aconteceu na Europa, do cinema surgindo lá, depois vindo pra cá, depois da queda do cinema na Europa e como ele surgiu em Hollywood, que se espalhou pelo mundo, e

nisso o cinema brasileiro veio de lá, surgiu e se desenvolveu nos moldes do que era produzido lá fora, muito também das artes, e tal, até a gente chegar na primeira semana de arte moderna. Então foi um processo lento, lento, mas isso tem a questão história por trás, e social, e de como se desenvolveu também tanto na Europa e América do Norte, quanto no Brasil.

Fica visível como, infelizmente, há pouco conhecimento dos outros cinemas mundiais, remetendo à teoria do Terceiro Cinema, citada no Capítulo 3. Talvez essa questão da identificação com o cinema norte-americano se paute mais na identificação através do consumo (CANCLINI, 2006) do que em relação à vida representada nesses filmes.

ALEX – Toda essa sistematização, conceituação e desenvolvimento partem de um princípio e de um lugar. E tudo que foi construído depois tende a ter característica de onde partiu. Mas essa proposta de às vezes quebrar esse tipo de aplicação e começar a valorizar o que é de dentro, que foi criado com base no que já tinha, mas remodelado para inculturar, para trazer pra mais perto, é uma questão de ter uma certa identificação de base que é universal de toda sociedade ocidental. Mas você trazer particularidades do seu país, do seu povo, da sua cultura, essa é a questão da aplicação. Comentando um pouco sobre o que ela disse há uma base universal principalmente da sociedade ocidental, mas ao mesmo tempo existem particularidades regionais e de povos, principalmente nós que somos América Latina. Nós temos um modelo, uma vida, uma dinâmica, que se a gente for pegar e parar pensar não é tão semelhante assim com o dia a dia de outros. A gente tem a nossa identidade, a nossa particularidade. É basicamente isso.

Talvez essa fala consiga perceber já certo transculturalismo no cinema e aponta para chamar a atenção para os elementos nacionais presentes. Os estudantes possuem, sim, percepções do atual cenário cinematográfico.

DIANA – E acho isso também no sucesso dos filmes brasileiros, igual você estava falando do “Se eu fosse você” ou outra coisa, os que mais vendem normalmente são os que têm atores “Globais” que estão nas nossas televisões desde muito tempo.

Aqui a estudante acaba percebendo a relação dos atores e do apoio da Rede Globo/Globo Filmes aos sucessos de bilheteria atuais, muitos derivados de séries do próprio canal, ou que acabam se tornando uma.

DIANA – Até porque na “Sessão Brasil” vai passar o que? Às três horas da manhã, e “Se eu fosse você”, não estou conseguindo lembrar mais nem um outro, mas é isso, acaba virando série ou ao contrário tipo “Minha mãe é uma peça”, por exemplo aquela...

6.1.9 Rumo às primeiras conclusões

DIANA – É. E outra coisa que eu queria falar, tô desde o começo pensando é isso também. É em meio a questão ao livro best seller, que é uma coisa que é feita para ser lida sem reflexão, mas isso não faz do livro ou da história uma coisa ruim, ou uma coisa mal produzida. Eu vejo como sendo a mesma ideia. Se você faz um best seller tipo “A Culpa é das Estrelas” vende 500 milhões de livros no mundo inteiro. Eu li, eu vou assistir ao filme, mas eu sei que é uma coisa... E aí eu acho que a função do cinema na escola seria um pouco sobre isso também. Despertar o senso crítico. Porque não é que você não

pode ver, “X-Men” e esses outros, mas é meio que despertar essa visão. Até porque pra você ter o que falar, você tem que conhecer. E o que também não significa que você precisa ver todos. Você não precisa ver só para ter o que falar. Mas eu acho que tem essa função bem forte também.

JOSÉ - Pensando naquela pergunta que você fez de comparação de cinemas, vem na minha cabeça até essa coisa dos gêneros, assim, né? Você vai enquadrar esse filme como o quê? Como um drama? Eu ri em vários momentos, tem varias coisas. Então ali você não tem uma caixinha estanque. Aí é o cinema mágico, puro e semiótico, assim, produz sentidos por diversas maneiras. É a trilha sonora, a imagem, a narrativa, né? Então da pra gente trabalhar muito coisa. Quando a gente fala em semiose é essa coisa da produção de sentido, assim, mas... são muitas formas de trabalhar aquilo ali. E a comparação daquilo com o cinema que eu to chamando de mais comercial, assim, é que eu acho, por exemplo, até você falou do “X - Men”, assim, que eu super curto também, mas se a gente reparar tem até aquela coisa, assim, “ah você já assistiu? Você já assistiu?”, as pessoas te perguntam se você já assistiu ou não. Porque é um produto cultural que você tem que consumir pra você estar numa sociabilidade, assim. Então se você não consome “Malévola”, por exemplo, então “nossa, mas você não viu esse filme?” e tal, né? Então essa questão de um cinema que você tem que consumir, se você não consumiu dessa arte pra ser consumida assim, né. Esse filme já é de um circuito de festivais, assim, pelo que eu entendi. Você vai conseguir ver ele ou na internet ou nos festivais, assim. Então ele não é um filme de cinema, vamos falar assim, não é um filme que está nos grandes cinemas, assim. Está dentro das universidades, aí eu fico até pensando, será que não é o papel da escola também, divulgar esse tipo de filme, que não está no circuito? Porque eu acho que a grande maioria, se a gente for fazer uma pesquisa, tem mais contato com o cinema norte-americano e europeu

do que com o próprio cinema brasileiro, assim. E quando tem o cinema brasileiro é esse modelo de comédia, não é um modelo de comédia nacional, assim, é um modelo de comédia que foi importado e abasileirado, assim. Não é um cinema que surge aqui, assim. Eu acho que tem várias questões para discutir em torno disso, assim. Não estou falando que pra mim a escola só tem que transmitir esse tipo de filme, não o filme que eles consomem, porque eu acho que são trabalhos diferentes, né? Um da gente levando um filme a apresentando uma coisa e outro a gente discutindo o que eles estão consumindo, assim, né? Acho que são dois papéis diferentes. Mas eu fico na cabeça como colocar esses filmes pra circular, entendeu? Porque eles não tão circulando, assim.

As duas falas acima resumem algumas das preocupações discutidas na presente investigação. Os estudantes, ao longo das conversas, puderam perceber não só questões de narrativa e estilo do filme, mas também as questões implicadas na produção e distribuição, bem como as possíveis relações com esses filmes e a educação. Compartilharam suas experiências prévias, algumas com maior potencial de construção tanto de um novo olhar quanto de um posicionamento mais crítico, outras ainda utilizando o cinema como um respaldo ou um subsídio. As narrativas representaram e construíram experiência, na troca de conhecimentos entre o grupo. Os professores em formação inicial entendem os diferentes tipos de produção e suas motivações e deixam bem claro como sentem falta do acesso a filmes não só brasileiros, mas filmes com maior cunho artístico. Pode-se dizer que pelo menos um terço do grupo busca outros espaços de formação, como cineclube, grupos de estudo ou festivais de cinema, mas uma parte ainda permanecia, de certa forma, sem muito interesse. Um dos objetivos da oficina foi dar um “pontapé inicial” para que os estudantes tivessem motivação e algum conhecimento prévio para ir atrás de novos espaços e buscar ver outros tipos de filmes.

É um pouco ilusão pensar que o acesso aos filmes é somente ele chegar até ao espectador, de "mão beijada". Faz parte do processo formativo a busca pessoal por essas obras. Para o bem ou para o mal é possível sim encontrar, ao menos na web, muitas obras brasileiras, embora exija já certa "manha" para conseguir fazer os downloads. Por outro lado, o próprio portal You Tube comporta filmes brasileiros como "Última Parada 174" de Bruno Barreto (ÚLTIMA..., 2008), "Anjos do Sol" de Rudi Lagemann (ANJOS..., 2006), o próprio "O Céu de Suely" (CÉU..., 2006). Assim, embora seja perdida a experiência e o ato social de ir ao cinema para ver filmes como esses, ainda se tem uma segunda chance.

JOSÉ – Então, eu gostei que você colocou o cinema não como um recurso, mas como um objeto, que é o debate que você faz. Que é um debate que para nós da Letras, a gente faz a mesma coisa com a literatura. Porque geralmente a literatura é utilizada como pretexto para falar de coisas gramaticais ou outros tipos de questões. Eu tô aplicando a literatura porque é uma forma de arte também, assim, mas, da gente estudar a arte enquanto objeto em si. Então o cinema enquanto objeto ele vai fazer o que você falou mesmo, de apurar o olhar, porque a gente também tá formando telespectadores, ou assim como a gente tá formando leitores na escola, a gente tá formando pessoas pra se posicionar perante o que elas consomem ou o que a sociedade impõe entre várias aspás para elas consumirem. Aí eu acho que é muito importante esse estudo do objeto artístico, seja ele literatura, seja ele cinema, seja ele a música, seja ele qual for, dentro do processo tanto de formação dos professores, pra nós que estamos nos formando pra isso, tanto depois pra gente ter uma prática, acho que contribui muito.

ANA – *Eu acho assim que a experiência do filme é uma coisa assim, igual a gente tava comentando, a gente nunca ia parar para, se a gente não tivesse uma oportunidade igual a essa, a gente nunca ia parar para prestar atenção. E quando a gente vê o que tem por trás, igual os planos, eu até anotei tudo para poder ler lá em casa, mas assim, eu acho que se a pessoa não tiver esse acesso a esse conhecimento, fica muito difícil pra surgir o interesse de assistir um filme nacional. Entendeu, eu acho que isso assim igual você falou para usar isso na escola, para as crianças aprenderem isso, acho que se não tiver essa bagagem, isso que você apresentou pra gente, a história do cinema, essa discussão, o filme, por si só eu acho que por isso não faz a diferença. Por isso que não tem interesse, que é chato, “ah, eu não gosto”, “filme nacional é só baixaria”, entende, eu acho que é porque a pessoa não tem acesso a isso. Isso que eu tive agora no meu ensino médio, ensino fundamental, eu nunca tive uma aula sobre cinema. Uma aula pra gente poder, “aqui gente, tá vendo o plano, porque que ele colocou assim, que que ele quis dizer com isso?”. Então igual, o filme é sempre para ajudar na matéria, igual ele falou do texto, para ajudar na gramática ou pra surgir alguma discussão, mas nunca é o filme em si. Então vamos ver o que ele tá querendo dizer, porque que o cara fez isso, porque ele fez aquilo. Eu acho que sem essa pesquisa e esse conhecimento é praticamente impossível de, na escola, se trabalhar um filme por si só. Eu acho que ele só pode ser trabalhado por si só se a gente tiver todo esse conhecimento que a gente teve hoje, igual você falou que tinha mais coisa, mas não deu tempo, mas eu acho assim, que se tiver uma disciplina, não sei se uma disciplina em artes, mas para usar ele tem que ter essa bagagem, porque sozinho fica desligado da realidade da gente.*

A oficina, enquanto espaço formativo, pretende ultrapassar as cinco horas de carga horária e o espaço da sala do Pibid. Isso porque, pelo curto

espaço de tempo, funcionou não como uma grande carga teórica sobre cinema, mas como um momento provocador, de desnaturalização, de problematização, para lançar sementes iniciais e proporcionar o acesso dentro da universidade a filmes brasileiros e discussões sobre cinema, formação de professores e também do uso de filmes na escola. Pôde-se perceber ao longo da sessão de formação e educação estética, essa necessidade sentida pelos estudantes de mais atividades como essa. Ressalta-se assim, o papel da Universidade de promover encontros culturais, com a presença de profissional técnico especializado, uma vez que, mesmo com sessões em diferentes núcleos universitários, sem essa participação, corre o risco de reduzir as discussões voltando-as para cada área de conhecimento.

CAROLINA – Eu nunca tive, eu acho que eu já tive contato com um ou dois documentários nacionais e mais assim, nada tão profundo igual foi a tarde de hoje, que eu acho que foi muito enriquecedor e eu acho que é por aí mesmo, e assim, a gente não tem muito contato com isso, então quando você tem contato, além, de somar pra você eu penso igual você falou do site e tudo mais eu anotei. Porque é uma coisa que você não vê muito falar, eu acho que isso que você trouxe é muito válido, porque tem que ser mais ampliado. Nós professores precisamos ter essa visão, esse novo olhar, além do que, como os outros colegas comentaram, além desse olhar, estereótipo que já está fixado na sociedade. Então eu gostei bastante, eu acho que foi bem enriquecedor e eu saio daqui com uma nova visão, eu gosto de cinema nacional também, mas eu vi o que era passado no cinema, para a sociedade, com os artistas globais e esses tipos de filme, assim, abriram novas possibilidades para mim, eu acho que é por aí mesmo, gostei bastante.

ANA – *Podia ser uma sugestão de uma eletiva até para a gente assim, não sei se existe essa possibilidade.*

CAROLINA – *Hoje me dia você fala de interdisciplinaridade então assim, essa interdisciplinaridade tá aí, tem cinema, tem arte.*

LUCAS – *É o que eu falo, a interdisciplinaridade é tão falada no ensino básico ou no médio, mas ela é tão essencial para nossa formação, seja pro bacharel ou pra licenciatura, ela deveria tá lá dentro. E não tá... a gente fala tanto disso, mas nós não temos...*

Buscando a fala dos estudantes, pode-se perceber a presença do debate da interdisciplinaridade, que embora não seja o ideal, poderia dar conta de abrigar mais esse tema: cinema.

JOSÉ – *Eu queria falar uma coisa, pra gente não matar o filme na sala de aula quando a gente passar assim, assim como muitas vezes a gente mata o livro ao pedir para fazer uma ficha de leitura ou pra galera enquadrar, pra gente não matar o filme para as pessoas discutir ou se posicionarem, porque parece que é prazer na escola né, não pode ter um momento que não seja produtivo, um momento de parar e realmente só conversar. Então eu acho que isso é possível, a gente não precisa matar os filmes, não precisa matar os livros, não precisa matar nada dessas coisas dentro da escola porque eu acho que acontece muito. Só pra falar que eu lembro que toda vez o filme era pra substituir aula ou filme depois você tinha que fazer uma redação.*

Para finalizar, evocamos a fala de JOSÉ– não “mate” os filmes – para apontar possibilidades de programas elaborados para trabalhar com cinema na

escola e na formação de professores, não reduzindo seu potencial estético e formativo a uma discussão conteudista. O cinema é arte e, portanto, objeto autônomo de conhecimento e expressão subjetiva.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação preocupou-se em estabelecer relações entre cinema e educação, pesquisando empiricamente a possibilidade de uma educação estética na formação inicial de professores, por intermédio do cinema brasileiro. Identificou-se algumas formas através das quais o cinema acaba sendo trabalhado no ambiente escolar, por professores e professoras que, mesmo com a melhor das intenções, muitas vezes não possuem o preparo necessário para que o cinema não seja reduzido a uma atividade de entretenimento ou como subsídio para a apresentação de conteúdos que poderiam ser discutidos sem ele.

Durante a presente pesquisa, foram apresentadas complexas relações entre cinema e educação, atentando para o fato da importância de se criar processos educacionais preocupados em educar para o cinema, e não somente utilizar o cinema como ferramenta pedagógica para trabalhar contextos que, muitas vezes se resumem a discutir a história ou a “mensagem” que o filme passa. Isso porque se entende que o cinema é uma linguagem e um objeto artístico, e, portanto, autônomo. Um filme é capaz de suscitar incontáveis sensações e percepções a partir da forma como é construído. Sendo assim, ressaltamos a importância de uma pedagogia do olhar, no sentido de educar para os filmes. Assim, apontou-se possibilidades de se criar espaços dentro das escolas para o filme, por ele próprio, e a partir daí, ser criada uma cultura cinematográfica.

Questionou-se, no entanto, qual o tipo de cinema que tem tido espaços tanto nos ambientes escolares quanto nas pesquisas sobre cinema e educação. Concluiu-se que a grande maioria dedica-se a filmes norte-americanos, advindos

da grande indústria cinematográfica. Filmes que, em sua maioria, são produzidos segundo moldes e padrões próprios, normalmente voltados para o entretenimento.

Pouco se tem conhecimento e acesso a outros tipos de cinema, como filmes importantes para a história do cinema e outros cinemas mais artísticos e reflexivos do *world cinema*. Posto isso, buscou-se problematizar as questões do cinema brasileiro contemporâneo e o *world cinema*, como produção transnacional e parte de uma cinematografia, ao mesmo tempo, local e global.

Após uma etapa teórica e reflexiva, focando no processo de formação inicial de professores, buscou-se identificar quais as relações que estudantes de licenciatura faziam com cinema, suas experiências prévias durante o processo formativo com filmes e como enxergavam o cinema brasileiro. Para tanto, foi oferecida uma oficina tanto para servir como espaço formativo, quanto para coletar dados por meio da metodologia grupo focal.

A experiência foi rica e pode-se perceber que a maioria dos estudantes já trabalha com cinema, mas muitas vezes, direcionando-o para fins específicos relacionados com as disciplinas. Poucos foram os estudantes que tiveram contato com cinema durante a escola e a universidade, e, muitas vezes, o contato também reduzia o complexo meio artístico do cinema. Pode-se inferir, portanto, que os licenciandos anseiam por mais e melhores espaços formativos para constituir não somente uma formação estética, crítica e cultural própria, mas para proporcionar acesso a diferentes tipos de cinema (visto que o cinema clássico *hollywoodiano* é o mais presente) e possibilidades de trabalhá-los.

Uma das principais queixas em relação ao cinema brasileiro foi a falta de acesso, uma vez que os filmes que chegam às salas de cinema são, normalmente, de cunho industrial e de entretenimento. Junto aos estudantes, pudemos mapear outra produção cinematográfica brasileira que está fora dos circuitos comerciais, que são filmes mais reflexivos e artísticos, mas que no

entanto, não conseguem chegar ao público de massa. Como futuros professores, os licenciandos se preocupam com essa falta de acesso, mas entendemos que existem esforços no país para contribuir tanto com a distribuição de filmes como programas educacionais, como os portais Tela Br, Cineduc, Porta Curtas, a Programadora Brasil... Enfim, entende-se que a formação para o cinema é uma preocupação atual e urgente em todo o país.

Por meio dos relatos dos estudantes, entendeu-se a necessidade de trabalhar cinema brasileiro também nas escolas, devido a características que podem ser encontradas em alguns filmes, fora do circuito comercial, e que muito contribuem para uma educação estética. Filmes que, por seus próprios mecanismos, acabam gerando percepções e afeto. Filmes que, pelos olhos dos estudantes, além de sua forma, retratam de forma mais próxima as inúmeras realidades do país, sem recorrer a clichês e ao humor degradante.

Dessa forma, pensar em uma pedagogia do olhar (voltada para o cinema) é tarefa de suma importância. Escolas, prefeituras, universidades, todas as instâncias têm o potencial de promover espaços formativos, oficinas, debates. Mas ainda faltam profissionais especializados para atender a essas demandas. Rizzo Júnior (2011) propôs a criação de um curso de especialização em audiovisual voltado para pedagogos e licenciados. Infelizmente sabemos que nem todos esses profissionais e estudantes podem ter acesso a esse tipo de curso, e, portanto, é papel, principalmente da universidade, oferecer espaços formativos: desde disciplinas na grade curricular, a cineclubes e cursos de extensão. A presente investigação pretendeu contribuir, portanto, para a produção de conhecimento na área e pode servir como base para estudo e promoção desses espaços formativos citados.

Em junho de 2014 foi sancionada a Lei 13.006 que prevê que “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição

obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (BRASIL, 2014)”. Esse novo dever de inserção do cinema nacional nas escolas enfatiza a atualidade e a urgência das questões discutidas nos presente trabalho, principalmente ao levar em conta a necessidade do preparo e da formação de professores para construir esses novos espaços cinematográficos.

REFERÊNCIAS

ABBAS Kiarostami. Disponível em:

<http://www.imdb.com/name/nm0452102/?ref_=nv_sr_1>. Acesso em: 10 maio 2014.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190 p.

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. In: OLIVEIRA, R. de. (Ed.). **Theodor Adorno: quatro textos clássicos**. São Carlos: UFSCAR, 1992. p. 89-116.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Ed.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

ADORO cinema. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-222073/bilheterias/>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA. **Emissão do certificado de produto brasileiro - CPB: passo-a-passo**. Disponível em: <<http://www.ancine.gov.br/media/passoapasso/RegistroObraCPB.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA. **Era uma vez, eu, Verônica**. Disponível em: <<http://www.ancine.gov.br/brasil-nas-telas/era-uma-vez-eu-ver-nica>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA. **Informe de acompanhamento de mercado informe anual preliminar filmes e bilheterias**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://oca.ancine.gov.br/media/SAM/Informes/2012/Informe-anual-2012-preliminar.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA. **Programa Ibermedia**. Disponível em: <<http://www.ancine.gov.br/fomento/ibermedia>>. Acesso em: 10 maio 2014.

AKERVALL, L. Cinema, affect and vision. **Rhizomes**, Bowling Green, n. 16, 2008. Disponível em: <<http://www.rhizomes.net/issue16/akervall.html>>. Acesso em: 1 maio 2012.

ALMANSA, S. E. O cinema como prática de si: narrativas sobre experiência e formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPEd, 2013. 1 CD-ROM.

ALVARENGA, N. A. Imagens do cinema e cultura digital. In: FREITAS, M. T. de A. (Org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 83-94.

ALVARENGA, N. A. Sobre a arte do cinema no cinema digital. In: COUTINHO, I.; MENDES JÚNIOR, P. (Org.). **Comunicação: tecnologia e identidade**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 92-105.

ALVES, R. **A complicada arte de ver**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>>. Acesso em: 28 out. 2013.

ANJOS do sol. Direção: Rudi Lagemann. Rio de Janeiro: Apema Filmes, 2006. 1 DVD (92 min), son., color.

ATÉ que a sorte nos separe. Direção: Roberto Santucci. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2012. 1 DVD (104 min), son., color.

AUMONT, J.; MARIE, M. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. São Paulo: Papirus, 2007. 335 p.

AVATAR. Direção: James Cameron. Hamakua Coast: Twentieth Century Fox Film, 2011. (162 min), son., color.

AVIÕES 2 heróis do fogo ao resgate. Direção: Roberts Gannaway. Glendale: Disney Toon Studios, 2014. 1 DVD (83 min), son., corlor. Título original: Planes: fire and rescue.

BAHIA, L. B. **Majors e globo filmes: uma parceria de sucesso no cinema nacional**. Disponível em: <http://www.socine.org.br/livro/X_ESTUDOS_SOCINE_b.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

BALZAC e a costureirinha chinesa. Direção: Sijie Daí. [S.l.]: Les Productions Internationales Le Film, 2002. 1 DVD (116 min), son., color. Título original: Xiao cai feng.

O BANDIDO da luz vermelha. Direção: Rogério Sganzerla. Guarujá: Urano Filmes, 1968. 1 DVD (92 min), son., preto e branco.

BARAKA. Direção: Ron Fricke. Glendale: Magidson Films, 1992. 1 DVD (96 min), son., color.

BAUDELAIRE, C. **Sobre a modernidade**: o pintor da vida moderna. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 152 p.

BAZIN, A. **O cinema**: ensaios. São Paulo: Brasiliense, 1991. 321 p.

BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink, 2008. 210 p.

BOLEIROS: era uma vez o futebol... Direção: Ugo Giorgetti. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 1998. 1 DVD (93 min), son., color.

BORDWELL, D. O cinema clássico hollywoodiano: normas e princípios narrativos. In: RAMOS, F. (Org.). **Teoria contemporânea do cinema**: documentário e narrativa ficcional. São Paulo: SENAC, 2005. v. 2, p. 277-301.

BOTELHO, M. Discussão de gênero na narrativa clássica e no cinema realista. In: CONGRESSO DE LETRAS, ARTES E CULTURA, 3., 2010, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 48-50. Disponível em: <<http://www.petfacom.ufjf.br/wordpress/arquivos/artigos/discussoes%20de%20genero%20cinematografico.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

BOTELO, M. A. **Pensamento afetivo na mistura de elementos documentais dentro da ficção**: cinematográfica de viagem porque preciso, volto porque te amo. 2012. 78 p. Monografia (Graduação em Comunicação Social) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<http://memoriaetestemunho.files.wordpress.com/2014/03/monografia-marina.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.006**, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125304834/lei-13006-14>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. 290 p.

CAPITÃES da areia. Direção: Cecília Amado e Guy Gonçalves. Rio de Janeiro: Instituto do Cinema e do Audiovisual, 2011. 1 DVD (96 min), son., color.

CARANDIRU. Direção: Hector Babenco. Rio de Janeiro: BR Petrobrás, 2003. 1 DVD (148 min), son., color.

O CÉU de Suely. Direção: Karim Ainouz. [S.l.]: Celluloid Dreams, 2006. 1 DVD (90 min), son., color.

CHALUH, L. N.; VARANI, A. O uso do filme na formação de professores. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 1-23, dez. 2008.

CIDADE de Deus. Direção: Fernando Meirelles e Kátia Lund. Rio de Janeiro: O2 Filmes, 2002. 1 DVD (135 min), son., color.

CINEMA, aspirinas e urubus. Direção: Marcelo Gomes. [S.l.]: Dezenove Filmes, 2005. 1 DVD (99 min), son., color.

COLÓQUIO TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO, 3., 2014, Lavras. **Cinema e formação estética de professores**. Lavras: UFLA, 2014. Disponível em: <<http://cinemacomvida.blogspot.com.br/p/inicio.html>>. Acesso em: 10 maio 2014.

COMO treinar o seu dragão 2. Direção: Dean de Blois. [S.l.]: DreamWorks Animation, Mad Hatter Entertainment, 2014. 1 DVD (102 min), son., color. Título original: How to train your dragon 2.

CÓPIA fiel. Direção: Abbas Kiarostami. [S.l.]: MK2 Productions, 2010. 1 DVD (106 min), son., color.

A CULPA é das estrelas. Direção: Josh Boone. [S.l.]: Temple Hill Entertainment, 2014. 1 DVD (126 min), son., color. Título original: The fault in our stars.

CURTA NA ESCOLA. Disponível em: <<http://www.curtanaescola.org.br>>. Acesso em: 10 maio 2014.

DELEUZE, G. **Cinema 1: a imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985. 336 p.

DELEUZE, G. **Cinema 2: a imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2009. 352 p.

DELEUZE, G. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 340 p.

DESMUNDO. Direção: Alain Fresnot. São Paulo: A. F. Cinema e Vídeo, 2003. 1 DVD (101 min), son., color.

DEUS e o Diabo na terra do sol. Direção: Glauber Rocha. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 1964. 1 DVD (120 min), son., preto e branco.

DIÁRIOS de motocicleta. Direção: Walter Salles. [S.l.]: FilmFour, Wildwood Enterprises, 2004. 1 DVD (126 min), son., preto e branco.

DOMINGUES, G. R.; FRESQUET, A. M. Construção do ponto de escuta em experiências de cinema com alunos de educação básica. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPEd, 2013. 1 CD-ROM.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 126 p.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 234 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

EDUCAÇÃO. Direção: Lone Scherfig. Los Angeles: BBC Films, Finola Dwyer Productions, 2009. 1 DVD (100 min), son., color. Título original: An education.

O ENCOURAÇADO Potemkin. Direção: Sergei M. Eisenstein. [S.l.]: Goskino, 1925. 1 DVD (68 min), son., preto e branco. Título original: Bronenosets Potemkin.

ENSAIO sobre a cegueira. Direção: Fernando Meirelles. [S.l.]: Rhombus Media, O2 Filmes, Bee Vine Pictures, 2008. 1 DVD (128 min), son., color. Título original: Blindness.

ERA uma vez eu, Verônica. Direção: Marcelo Gomes. São Paulo: Dezenove Som e Imagem, 2012. 1 DVD. (91 min), son., color.

ERA uma vez eu, Verônica. Disponível em:
<<http://eraumavezveronica.com.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

O ESPANTA tubarões. Direção: Bibo Bergeron, Vicky Jenson e Rob Letterman. Glendale: DreamWorks Animation, DreamWorks SKG, 2004. 1 DVD (90 min), son., color. Título original: Shark tale.

O ESPELHO. Direção: Andrei Tarkovsky. Moscow: Mosfilm, 1975. 1 DVD (108 min), son., preto e branco. Título original: Zerkalo.

EU, Christiane F., 13 anos, drogada e prostituída. Direção: Uli Edel. [S.l.]: Maran Film, Popular Filmproduktion, 1981. 1 DVD (138 min), son., color. Título original: Christiane F., wir kinder vom bahnhof zoo.

O FANTASMA da liberdade. Direção: Luis Buñuel. Rome: Euro International Film, Greenwich Film Productions, 1974. 1 DVD (104 min), son., color. Título original: Le fantôme de la liberté.

FANTASMAS. Direção: André Novais. São Paulo: Curta-Metragem, 2010. Disponível em: <<http://portacurtas.org.br/filme/?name=fantasm9646>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

FANTIN, M. Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 205-224, 2009.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Interfaces da docência (des)conectada: uso das mídias e consumos culturais de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPEd, 2010. 1 CD-ROM.

A FEBRE do rato. Direção: Cláudio Assis. Rio de Janeiro: Belavista Cinema e Produção, 2011. 1 DVD (110 min), son., preto e branco.

FERRÉS, J. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a. 180 p.

FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b. 156 p.

FILMEFOBIA. Direção: Kiko Goifman. [S.l.]: Autentika Films, 2008. 1 DVD (80 min), son., color.

FISCHER, R. M. B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação, ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009.

O GABINETE do Dr. Caligari. Direção: Robert Wiene. Berlin: Decla-Bioscop AG, 1920. 1 DVD (73 min), preto e branco. Título original: Des cabinet des dr. Caligari.

O GALINHO chicken little. Direção: Mark Dindal. Burbank: Walt Disney Pictures, Walt Disney Feature Animation, 2005. 1 DVD (81 min), son., color. Título original: Chicken little.

GATTACA: experiência genética. Direção: Andrew Niccol. Jersey: Columbia Pictures Corporation, 1997. 1 DVD (106 min), son., color. Título original: Gattaca.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

OS HOMENS são de marte... e é pra lá que eu vou. Direção: Marcus Baldini e Homero Olivetto. São Paulo: Bionica Filmes, BR3 Produções Artísticas, 2014. 1 DVD (108 min), son., color.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**: sistema de registro ANCINE. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2014.

LADRÕES de bicicleta. Direção: Vittorio de Sica. Citta Valmelaina: Produzioni de Sica, 1948. 1 DVD (93 min), preto e branco.

O LEITOR. Direção: Stephen Daldry. New York: The Weinstein Company, Mirage Enterprises, 2008. 1 DVD (124 min), son., color. Título original: The reader.

LIMA, M. X. de. **O realismo reflexivo em Michael Haneke**: análise da experiência afetiva do espectador no filme cachê. 2012. 120 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

LIMA, M. X. de; ALVARENGA, N. A. O afeto em Deleuze: o regime cristalino e o processo afetivo da imagem-tempo no cinema. **Esferas**, Brasília, ano 1, n. 1, p. 27-36, jul./dez. 2012.

A LISTA de Schindler. Direção: Steven Spielberg. [S.l.]: Universal Pictures, Amblin Entertainment, 1993. 1 DVD (195 min), son., color. Título original: Schindler's list.

LOPES, D. **No coração do mundo**: paisagens transculturais. Rio de Janeiro: Rocco, 2012. 223 p.

MALÉVOLA. Direção: Robert Stromberg. New York: Roth Films, 2014. 1 DVD (97 min), son., color. Título original: Maleficent.

MANZATO, A. J.; SANTOS, A. B. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2012_1/elaboracao_questionarios_pesquisa_quantitativa.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

MARCELLO, F. de A. Imagens da criança enclausurada: autoria e criação no universo cinematográfico. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2010. 1 CD-ROM.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. 296 p.

MARSON, M. I. **O cinema da retomada**: estado e cinema no Brasil da dissolução da Embrafilme à criação da Ancine. 2006. 203 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MASCARELLO, F.; BAPTISTA, M. **Cinema mundial contemporâneo**. São Paulo: Papirus, 2008. 352 p.

MASSUCATO, J. C.; AKAMINE, A. A.; AZEVEDO, H. H. O. Formação inicial de professores na perspectiva histórico-crítica: por quê? para quê? para quem? **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 46, p. 130-144, 2012.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2005. 408 p.

MEDEIROS, S. A. L. de. Cena de cinema na tela da educação. In: FREITAS, M. T. de A. (Org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 31-46.

MEDEIROS, S. A. L. de. Cinema na escola com Walter Benjamin. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2009. 1 CD-ROM.

MINHA mãe é uma peça: o filme. Direção: André Pellenz. Rio de Janeiro: Cenoura Filmes, Globo Filmes, Migdal Filmes, 2013. 1 DVD (84 min), son., color.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX: neurose**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. v. 1, 204 p.

MUITO além do cidadão Kane. Direção: Simon Hartog. [S.l.]: Channel Four, 1993. (93 min), son., color. Título original: Beyond citizen Kane.

NAGIB, L. Rumo a uma definição positiva de world cinema. In: SANTANA, G. (Org.). **Cinema, comunicação e audiovisual**. São Paulo: Alameda, 2007. p. 8-21.

NAUJORKS, M. I.; REAL, D. C.; MOHR, A. C. Deficiência, cinema, imaginário e formação docente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 427-440, set./dez. 2011.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

NOITES de Cabiria. Direção: Federico Fellini. [S.l.]: Dino de Laurentiis Cinematografica, Les Films Marceau, 1957. 1 DVD (117 min), preto e branco. Título original: Le notti di Cabiria.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. 1 CD-ROM.

OBSERVATÓRIO BRASILEIRO DO CINEMA E DO AUDIOVISUAL.

Resultados semanais: distribuição em salas. Disponível em:

<http://oca.ancine.gov.br/notas_informes.htm>. Acesso em: 10 abr. 2014.

OLHOS azuis. Direção: José Joffily. Rio de Janeiro: Coevo Filmes, 2009. 1 DVD (111 min), son., color.

ORTIZ, P. N. Representações de escola em filmes de animação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPEd, 2009. 1 CD-ROM.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

PEREIRA, L. G.; PINTO, F. M. A experiência de ver filmes na formação inicial de professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 101-115, jan./jun. 2005.

PIXOTE: a lei do mais fraco. Direção: Hector Babenco. [S.l.]: Embrafilme, HB Filmes, 1981. 1 DVD (128 min), son., color.

PRAIA do futuro. Direção: Karim Ainouz. [S.l.]: Coração da Selva, Hank Levine Film, Watchmen Productions, 2014. 1 DVD (106 min), son., color.

PROCURANDO Nemo. Direção: Andrew Stanton e Lee Unkrich. Burbank: Walt Disney Pictures, Pixar Animation Studios, 2003. 1 DVD (100 min), son., color. Título original: Finding Nemo.

RECIFE frio. Direção: Kléber Mendonça Filho. [S.l.]: Cinemascópio Produções, 2009. (24 min), son., color. Disponível em:
<http://portacurtas.org.br/filme/?name=recife_frio>. Acesso em: 10 out. 2013.

RESSEL, L. B. et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 779-786, out./dez. 2008.

RIZZO JÚNIOR, S. A. **Educação audiovisual**: uma proposta para formação de professores de ensino médio e ensino fundamental. 2011. 189 p. Tese (Doutorado em Meios e Processos Audiovisuais) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RODRIGUES, C. J. Cinema e subjetividades: da imponderabilidade do campo de pesquisa à força do instrumento. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013. 1 CD-ROM.

ROSSELLINI, R. **Un espíritu libre no debe aprender como esclavo**: escritos sobre cine y educación. Barcelona: Paidós, 2001. 165 p.

ROURE, G. Q. de. Tartarugas podem voar: cinema, educação e infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPEd, 2011. 1 CD-ROM.

SANTOS, G. **Tatuagem, o filme brasileiro mais premiado do ano, entra em cartaz nos cinemas**. Disponível em:
<http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2013/11/14/internas_viver,473939/tatuagem-o-filme-brasileiro-mais-premiado-do-ano-entra-em-cartaz-nos-cinemas.shtml>. Acesso em: 15 jul. 2014.

SEIBERT, L. Cinema e juventude para além da rebeldia. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em:
<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6962--Int.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

SERRA pelada. Direção: Heitor Dhalia. Pinheiros: Paranoid Filmes, 2013. 1 DVD (100 min), son., color.

SETE minutos. Direção: Cavi Borges, Júlio Peçly e Paulo Silva. [S.l.]: Boca de Filme, Cavideo Produções, 2007. Curta-Metragem. 1 DVD (7 min), son., color. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=sete_minutos>. Acesso em: 10 out. 2013.

O SÉTIMO selo. Direção: Ingmar Bergman. Stockholm: Svensk Filmindustri, 1957. 1 DVD (96 min), preto e branco. Título original: Det sjunde inseglet.

SHAW, D. **Desconstructing and reconstructing ‘transnational cinema’**: contemporary Hispanic cinema: interrogating the transnational in Spanish and Latin American film. Disponível em: <http://www.academia.edu/3047234/Deconstructing_and_Reconstructing_Transnational_Cinema_in_S._Dennison_ed._Contemporary_Hispanic_Cinema_Interrogating_Transnationalism_in_Spanish_and_Latin_American_Film._Woodbridge_Tamesis>. Acesso em: 10 dez. 2013.

SOS: mulheres ao mar. Direção: Cris d’Amato. Rio de Janeiro: Ananã Produções, Globo Filmes, 2014. 1 DVD (94 min), son., color.

STRECKER, M. **Na estrada**: o cinema de Walter Salles. São Paulo: Publifolha, 2010. 336 p.

TARTARUGAS podem voar. Direção: Bahman Ghobadi. [S.l.]: Mij Film, Bac Films, 2004. 1 DVD (98 min), son., color. Título original: Lakposhtha parvaz mikonand.

TATUAGEM. Direção: Hilton Lacerda. [S.l.]: Rec Produtores Associados, 2013. 1 DVD (110 min), son., color.

OS TEMPOS modernos. Direção: Charles Chaplin. Santa Clarita: Charles Chaplin Productions, 1936. 1 DVD (87 min), preto e branco.

TERRA em transe. Direção: Glauber Rocha. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 1967. 1 DVD (111 min), son., preto e branco.

TERRA estrangeira. Direção: Walter Salles e Daniela Thomas. [S.l.]: Video Filmes, Sagres Filmes, 1995. 1 DVD (102 min), son., preto e branco.

TRANSFORMERS: a era da extinção. Direção: Michael Bay. Los Angeles: Paramount Pictures, Hasbro, Di Bonaventura Pictures, 2014. 1 DVD (165 min), son., color. Título original: Transformers: age of extinction.

TROPA de elite. Direção: José Padilha. [S.l.]: Zazen Produções, Posto 9, Feijão Filmes, 2007. 1 DVD (115 min), son., color.

ÚLTIMA parada 174. Direção: Bruno Barreto. São Paulo: Moonshot Pictures, Movi&Art, 2008. 1 DVD (110 min), son., color.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Bolsistas do Pibid farão oficina de cinema neste sábado (7/6)**. Disponível em: <<http://www.ufla.br/ascom/2014/06/03/bolsistas-do-pibid-farao-oficina-de-cinema-neste-sabado-76/>>. Acesso em: 10 maio 2014.

VIAJO porque preciso, volto porque te amo. Direção: Karim Ainouz e Marcelo Gomes. [S.l.]: Rec Produtores Associados, 2009. 1 DVD (75 min), son., color.

OS VINGADORES. Direção: Joss Whedon. Los Angeles: Marvel Studios, Paramount Pictures, 2012. 1 DVD (143 min), son., color. Título original: The avengers.

VÍTIMAS da tormenta. Direção: Vittorio de Sicca. [S.l.]: Societa Cooperativa Alfa Cinematografica, 1946. 1 DVD (93 min), preto e branco. Título original: Sciuscià: ragazzi.

WITTER, C. Produção científica e educação: análise de um periódico nacional. In: WITTER, G. P. (Org.). **Metaciência e psicologia**. Campinas: Alínea, 2005. p. 137-154.

ZHANGKE Jia. Disponível em: <http://www.imdb.com/name/nm0422605/?ref_=fn_al_nm_1>. Acesso em: 10 maio 2014.

ZUIN, A. Á. S. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. **Caderno CEDES**, Campinas, ano 21, n. 54, p. 9-18, ago. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Transcrição da conversa inicial e questionário semiestruturado. Por “S” entende-se “sujeito”

MARINA – [...] sem muito preparo. O professor faltou? Ah, vamos colocar um filme então. Ou vamos estudar Che Guevara na aula de história, depois a gente passa um filme para todo mundo ver como foi a vida do Che Guevara. Então o uso do cinema é meio “jogado” na escola. E eu pensei que um dos problemas, um dos motivos para isso estar acontecendo é a falta de formação que o professor tem na hora de conduzir um debate, na hora de escolher um filme. Para ver diferentes formas de trabalhar o cinema na educação. Então a minha pesquisa, eu me concentro no cinema e na formação inicial de professores e eu escolhi trabalhar com cinema brasileiro, que é uma coisa que eu gosto muito e eu vi é muito pouco presente na escola, na educação em geral. Então essa oficina surge pra gente pensar um pouquinho para gente pensar como a gente pode utilizar, quais são os potenciais do cinema brasileiro na formação de educadores, no caso na de educadores em fase inicial, então por isso que eu pensei no Pibid. O pessoal do Pibid está sempre incentivando esse processo de formação, de formação cultural, de formação acadêmica, enfim, então essa oficina surgiu por aí. Eu vou registrar a oficina porque vai ser parte da minha pesquisa de mestrado. E eu até tenho um termo depois se vocês puderem assinar, um termo de confidencialidade e tal. Não vou exhibir o filme nem nada, só pra gente registrar mesmo esse momento e as conversas que a gente vai ter.

Então eu queria que nesse momento inicial a gente fizesse uma conversa. Como que a gente relaciona, qual a experiência que vocês têm sobre cinema e educação. O que vocês pensam sobre cinema e formação de professores, sobre cinema e formação cultural. Então a gente vai bater um papo.

Eu trouxe algumas perguntas para provocar um pouquinho. Depois eu escolhi passar um filme brasileiro chamado *Era uma vez, eu, Verônica*, do Marcelo Gomes. Eu escolhi esse filme porque eu já trabalhei com esse diretor na graduação e acho que ele é um diretor criativo, que inova um pouco, que faz filmes bem diferentes do que a gente está acostumada, mas também não é um filme cansativo. Depois na terceira etapa, vou apresentar um pouco sobre a história do cinema e um pouco da linguagem do cinema, como nomenclatura, tipos de plano, movimentos de câmera, para a gente se acostumar mais com os códigos que formam a linguagem do cinema. E assim a gente tentar apurar mais o nosso olhar, na hora que a gente for assistir um filme, uma série ou um produto audiovisual. E por último vou passar uns curtas brasileiros também. O curta-metragem é muito utilizado em sala de aula, existem muitos projetos por exemplo, no Porta Curtas, que é um projeto brasileiro que oferece muitos curtas brasileiros e também programas de educação nesse portal, no site, posso passar para vocês depois. Escolhi quatro curtas, e de acordo com o tempo vou ver se passo só uns dois, a gente vê mais pra frente. E cada curta que eu escolhi tem uma característica para a gente tentar entender as escolhas do diretor, tentar suscitar diferentes olhares, diferentes formas de ver o cinema. Porque muitas vezes a gente está tão acostumado a ver um filme, o processo vai tão automático que a gente não para muito para pensar o que que está acontecendo ali, como que esse filme chegou a ser o que ele é hoje. E como eu, como espectador me comporto diante daquele filme, como eu vou pensar aquele filme.

Eu trouxe uns papéis que eu chamei de diário de bordo para vocês irem anotando o que quiserem durante a oficina, o que que vocês estão achando da experiência, se isso suscita alguma questão, aí eu queria depois pegar de volta esse diário de bordo, para ver um pouco como está sendo no lugar de vocês, como está sendo para vocês essa experiência.

Vocês fiquem à vontade, não precisa ser algo muito elaborado e se quiserem mais folhas...

Então eu vou começar com uma pergunta já assim pra gente começar a pensar: o que é cinema para vocês? O que vocês consideram como cinema? Quando fala cinema, o que lhes vem à cabeça?

LUCIANA– Uma exposição de uma arte.

PATRÍCIA - Uma reprodução de uma história, sendo ela fictícia ou real.

CAROLINA - Diversão.

BRUNA- Cultura, entretenimento.

LUCAS - O retrato de uma realidade, de um contexto.

MARINA – Então vamos pensar – arte, entretenimento, cultura, vocês acham que essas coisas estão todas separadas entre si ou elas estão caminhando juntas? Para tentar formar esse objeto cinema?

MÚLTIPLAS RESPOSTAS – Juntas.

MARINA- E qual a relação então que vocês enxergam entre esse cinema e a educação, de uma forma geral? Quais as relações que vocês podem fazer entre cinema e educação?

LUCAS – O cinema é uma ferramenta preciosa, porque eu acho que como eu coloquei, ele sempre serviu como um instrumento social também, justamente porque a partir do diretor ele externaliza um pouco aquele entendimento de uma época, de um contexto, de um movimento social, e ele, se você pegar um pouco da história do cinema, alguns pontos bem cruciais são de acontecimentos também de uma história do Brasil, que suscitaram nessa produção cinematográfica. Então nada melhor do que dentro da sala de aula você trazer um pouco disso, de história.

MARINA- Da história do cinema?

LUCAS – Da história do cinema e os próprios filmes retratam essa história.

Marina – Entendi, os próprios filmes retratam essa própria história do cinema.

ANA – Eu acho que hoje em dia, pelo menos no contexto da escola, da escola de massa, que a gente trabalha, eu acho que sai menos do cultural e mais pra essa indústria mesmo que a gente tem tipo *hollywood*, acho que essa parte mais cultura está bem...

MARINA – E por que você acha que isso acontece?

ANA – Eu acho que o que o pessoal tem acesso e que parece que é mais interessante é isso, são esses transformes, esses filmes assim, que é pouco desse cinema que ele falou, e mais dessa produção de fora.

ULISSES- Serve mais para diversão e lazer do que como ferramenta cultural.

ANA- Não existe nos filmes, hoje em dia que é o que todo mundo quer ver, você não vai ao cinema ver um filme que você fala, nossa, vamos fazer uma reflexão sobre esse filme. Pelo menos eu, aqui em Lavras, na realidade aqui de Lavras, que eu posso ver...

MARINA – Você vai, come sua pipoca e sai de lá feliz...

ANA – É, você vê o efeito especial... etc...

BRUNA– Mas nos filmes infantis eles têm uma visão contrária do que você está falando (referindo-se à ANA), porque os infantis eles nos remetem a gente trabalhar com isso a partir da história, igual ao rei Leão, Timão e Pumba, a gente trabalha a história de amizade entre eles, o dia do amigo, que eles têm, que um fica dando presente ao outro... então, os infantis que acredito sim que têm um estudo que dá pra gente trabalhar com eles e reverter isso para nossa realidade.

MARINA – É, só tomar o cuidado de falar de todos os filmes infantis, porque eu acho que muitos filmes infantis podem até acabar nessa categoria que você falou de puro entretenimento. Têm muitos que “salvam”...

LUCAS – Eu tenho uma preocupação com isso da gente conceituar o que é cultura. Porque falar que o filme que a gente vê no cinema é produção em massa não é cultural, claro que é, tanto que é chamado de cultura (em massa SIC) de massa. Mas é a questão, o que é cultura?

MARINA – Então o que vocês enxergam como conceito de cultura?

ULISSES– Depende de que visão.

Marina – Então cultura não é um conceito só, então a gente tem vários conceitos de cultura variando de onde a gente tá olhando. Vamos tentar ressaltar um conceito de cultura?

LUCAS – Produção social.

MARINA – Produção social, pode ser de significados...

LUCAS – De interrelação.

MARINA – Outro conceito de cultura?

(silêncio)

MARINA – Pode significar também, “ahh, aquela pessoa é culta”/aquela pessoa “tem cultura”.

ULISSES– Na questão de ter não muito conhecimento, no caso de ter “pouca cultura”, por exemplo, se a pessoa é analfabeta, a gente fala “ah ela não tem cultura”, mas ela tem.

MARINA – Exatamente, é a cultura em um conceito antropológico, ela produz ali os seus significados, a sua comunicação e tudo isso que está sendo gerado é cultura. A gente pode falar que arte é cultura?

MÚLTIPLAS RESPOSTAS – Sim/acho que sim

MARINA – A gente pode falar que festa junina é cultura?

MÚLTIPLAS RESPOSTAS – Sim/acho que sim

MARINA – A gente pode falar que o quadro da Mona Lisa é cultura? E que o desenho que a sua filha fez hoje na hora do almoço é cultura?

ULISSES– Tudo que é produção humana é cultura

LUCIANA – Tudo é cultura

LUCAS – E daí você consegue colocar em várias, você agrupa, dentro da cultura você tem as artes – artes cênicas, artes plásticas, artes visuais - você consegue fazer essa divisão. Mas toda essa produção é cultura.

MARINA – Agora outro conceito que a gente tem também é o conceito de indústria cultural. Que é o conceito de uma indústria que está produzindo o que a gente está chamando de cultura. O que que a gente pode pensar indústria – cultural?

ULISSES– É uma indústria mesmo né, preocupada só no consumo ali; de cultural tem muito pouco. Igual um filme, uma ficção científica, tá preocupado só com o que vai arrecadar no cinema. Cultura mesmo tem pouco. Diferente de um filme documentário, que esse já está preocupado com a cultura, não está preocupado com o que você vai ganhar com aquilo ali.

LUCIANA – Eu acho que a indústria cultural, a partir do momento em que ela provoca ações e transformações na realidade do ser humano e faz com que o ser humano seja um reprodutor do que ele está vivenciando. Ele apenas reproduz o que a indústria oferece para ele, ou seja, o consumo, as altas tecnologias, as boas demandas, tudo o que ela puder oferecer para que o indivíduo não tenha a capacidade, a liberdade de se expressar, ou pensar sobre o que ele está vivenciando. Mas apenas aceitar o que está sendo imposto e reproduzir.

MARINA – Então acaba que essa indústria cultural está produzindo cultura através do consumo. O indivíduo está consumindo aquela cultura. Então a gente chegou a alguns conceitos de cultura... então filme está dentro de cultura. Bom, que relação a gente pode fazer então entre cinema e a formação de professores? Ou, no caso, a formação de vocês.

LUCAS – Eu entro no conceito de interdisciplinaridade. Que é justamente utilizar o cinema, as artes, para a gente conseguir alcançar o que a gente chama dentro da formação, tanto do professor mais humano, que entenda seu papel não apenas dentro da universidade na sua formação, mas lá fora, como atuante, dentro da escola e na sociedade, quanto também na formação desses alunos para também serem atuantes no seu mundo, na sua comunidade.

MARINA – Bom, então ele colocou o cinema como uma ferramenta e utilizou o conceito de interdisciplinaridade. O que mais a gente pode pensar sobre cinema e formação, cinema e formação de educadores.

LUCIANA – Bom, eu coloco o cinema na formação de educadores como um subsídio, um novo conteúdo, que provoca, que induz a produção de novos saberes, tanto do próprio docente quanto do discente, que está ali vivenciando o que para muitas escolas eles as vezes não tem esse contato, eles não têm essa oportunidade. E que, se tem, acabam reproduzindo em forma de entretenimento, e não buscam problematizar, refletir, ter um novo olhar além das cenas. Então eu acho que é muito mais em busca de novos saberes, novas produções culturais, e que contribuem sempre no enriquecimento do aprendizado e pra formação docente.

ANA – Dentro disso que ela falou, de entreter, na diferença entre entretenimento e o saber, será que não há a possibilidade de juntar as duas coisas? Sendo um filme, um entretenimento, mas também um saber, ser os dois ao mesmo tempo? A gente não precisa dividir, ter que passar um filme e ele ser legal de ver, ser bom de ver, e ser bom também de estar aprendendo com ele. Porque eu acho que às vezes acontece isso, sabe, você passa o filme ou você assiste a alguma coisa, e é muito legal o filme, mas as vezes não tem conteúdo nenhum. Ou tem conteúdo, mas não é nada prazeroso.

MARINA – O que que você propõe então, o que a gente pode fazer para tentar conciliar essas duas coisas?

ANA – Eu não proponho nada, só lancei a questão (risos).

LUCAS – Acho que na perspectiva do que ela falou, mesmo esse cinema que a gente chama, essa produção em massa, o cinema de hollywood, ele tem um valor significativo porque ele fomenta o ócio criativo, é um outro conceito. É a parte criativa de um indivíduo que é extremamente necessária para a formação.

LUCIANA – Será que fica claro esse valor para as pessoas que estão assistindo a essas cenas? Realmente, eu também concordo, que toda produção de filmes, eu acredito sim, que tem um valor. Tudo que a gente faz tem um valor. Não é à toa, não é sem motivo que a gente tá demonstrando, mas a minha preocupação é que as vezes o próprio docente, ou pesquisador, quem seja lá, ele às vezes não consegue, às vezes ele sabe, ele está consciente disso, ele sabe pra ele, mas ele não consegue mostrar para a sociedade o valor que aquele instrumento tem. Entendeu? Apresentar que realmente não é só apenas em massa, não é só apenas entretenimento, eu acho que falta muito isso. Ou até mesmo a própria pessoa não sabe perceber o valor que tem e os outros percebem mas não tem aquela oportunidade para discussão para apresentar realmente o valor que ele possui. Ao meu ver eu acho que falta muito isso.

MARINA – Nesse sentido, por exemplo, vocês acham que o espectador de cinema ele está preparado para enxergar que esse filme é industrial, que esse filme é um “entretenimento”, ou que esse filme é um “filme de arte”; “ah, esse filme é chato, não acontece nada” ... vocês acham que isso acontece? E se vocês acham, por que vocês acham que isso acontece?

ANA – Eu acho que isso não acontece. Pensando nesse sentido o problema tá é no filme; vai estar em que assiste ao filme e como vai receber aquilo, ou como o professor vai fazer para que aquilo seja recebido da melhor forma.

C 3- O problema é na forma de se expressar o conteúdo.

MARINA – Não existe um filme que é ruim ou que é mal, nesse sentido. Qualquer filme pode ser trabalhado e problematizado, você só tem que pensar como fazer isso.

ALEX - O contexto de aplicação desse filme tem que ser pensado. Não adianta você também querer colocar um filme que não dialoga com o que está sendo debatido em sala de aula. Então a reflexão crítica também do que se faz do conteúdo mostrado no caso do filme tem que ser inculturado, não somente em

relação à disciplina lecionada mas também de acordo com o contexto e aquilo que o aluno vai poder produzir em relação ao filme.

LUCAS – Eu gostaria de dizer, não tem filme bom ou filme ruim porque não existe produção cultural “arte boa ou arte ruim”, isso é julgar com valor moral. Agora, dentro de conceito, um filme é um filme, um quadro é um quadro, uma música é uma música. Como por exemplo se alguém falar que funk não é música, dentro do conceito de o que é uma música, o funk tem melodia, tem letra, e isso o encaixa como música. Agora eu falo que é bom ou é ruim...

MARINA – Então isso vai de gosto pessoal. A gente não pode pegar o filme e colocar o nosso juízo de valor naquele filme.

LUCIANA – Às vezes eu acho que uma das dificuldades, da pergunta que você fez, é de um pesquisador propor nessa nova, o cinema, não vou dizer novo porque pra realidade de muitas crianças, muitas pessoas, é comum. Para outras não. Por exemplo uma escola de periferia isso talvez não é; é uma coisa que quase não se vê, principalmente na realidade escolar. Eu acho que necessitaria o professor, não que eu estou me culpando da formação docente que ele possui na graduação, mas eu acho que se ele possui interesse também sobre em trazer esse novo conteúdo ele precisa buscar novas especializações, novo subsídio para ele adequar à essa realidade escolar. O profissional que ele ainda não aprendeu, porque muitas das vezes a nossa grade curricular não oferece muitos conteúdos que são propícios ao que a sociedade cobra de você. Eu acho que um curso de especialização, porque não adianta nada, “ah eu sei avaliar muito bem o cinema”, mas será que você realmente tem uma segurança do que você tá fazendo, do que você tá passando? Eu acho que um curso de especialização ou uma outra coisa semelhante seria o essencial para você saber passar...

MARINA – Eu gosto muito da sua colocação, e acho que não precisa nem chegar a fazer um curso de especialização, mas que o professor tenha pelo menos um cuidado. “Vamos lá, então vamos ver o nome do diretor desse filme,

quando que esse filme foi feito, na época que esse filme foi feito, qual foi o contexto, qual o contexto de produção desse filme, o que a gente pode tirar desse filme além de uma “mensagem”, do tipo “qual a mensagem que o filme passa”; mensagens são múltiplas, cada pessoa vai receber de um jeito. Então um dos pontos negativos às vezes do uso despreparado do cinema é fazer esse tipo de pergunta pro estudante. “Qual a mensagem?”. Desse jeito você fecha o leque de percepções que o estudante, ou qualquer espectador, pode ter sobre aquele filme. Então, puxando esse gancho, qual experiência que vocês já tiveram com cinema, durante a educação de vocês? Da escola, da graduação?

CAROLINA – Foi pouco, realmente muitos poucos filmes que eu assisti, e as vezes você assistia o filme, como você falou, ah, então não tem tal aula, então vamos assistir tal filme. É uma coisa assim, completamente fora do contexto que você está ali vivendo. É mais ali para suprir uma janela do que para estudar mesmo, do que ser uma sequência didática ali do que está acontecendo no momento ali dentro da sala de aula. Agora na graduação já tive a oportunidade de assistir filmes em algumas disciplinas também, tipo Teoria Literária, e eu acho bacana isso que os professores trazem outras metodologias para poder mostrar para a gente. Porque como futura educadora eu quero estar passando para meus alunos, trabalhando com eles, diferentes metodologias para conseguir atingir o meu objetivo. Para eles entenderem e tal. E uma coisa que eu sinto falta quando passa um filme é apresentar a sinopse, essa parte que você falou, diretor, e tal, acho que é bem interessante. Até porque ali nos [...] (26’03” que é um gênero e você pode trabalhar também. Então são coisas que às vezes passam despercebidas mas que seria interessante também estar trazendo antes de você estar passando o filme.

LUCIANA – Eu já participei do “Cinema ComVida”, que a Universidade oferece, que acontece todas as quartas-feiras. Então é muito válido, muito enriquecedor. Você assiste filmes do Hitchcock, não só filmes atuais, modernos,

mas que faz com que você perceba que os filmes que não são modernos eles também possuem, como ele falou, valores, que eu pelo menos, antes de parar para pensar e ver com calma, eu não tinha interesse nenhum. Para mim era uma coisa muito sem sentido, pra mim não servia para nada. Mas na hora que você entra num grupo de pessoas que você vê o filme, assiste ele, um filme antigo e que, através daquelas cenas que ele mostra e você faz uma colocação dos filmes atuais por exemplo, e faz um debate das cenas, as representações que apresenta ali durante o filme é muito interessante. A experiência que eu tive é essa.

MARINA – Alguém mais gostaria de falar sobre as experiências?

DIANA – Eu tive várias experiências durante muito tempo. Eu estudei em uma escola que buscava sempre que possível, dentro das disciplinas mesmo, trazer filmes que tivessem alguma relação, mesmo não sendo filmes da disciplina em si. Por exemplo, na aula de biologia você vai assistir Gattaca, por exemplo. Fazia essas coisas mas fazia mais além. Eu tenho consciência de que isso é uma coisa da escola e é uma coisa bem fora da realidade da maioria das escolas e dos espaços. Mas particularmente eu tive muito contato com muitos filmes durante todo o tempo, eu estudei na mesma escola da quinta ao terceiro ano, inclusive em atividades com todas as turmas juntas, então era troca de experiência com o filme, com as turmas e com as pessoas. Então nesse espaço eu tive bastante. Agora, aqui na universidade desde que eu entrei a gente fez um, acabamos de fazer, na verdade, a professora fez um paralelo em relação a uma produção textual, era um filme, um poema e um conto, então teve esse trabalho por enquanto.

ULISSES – A gente na graduação em pedagogia também usa muito filme, na filosofia, antropologia. Igual fizemos um estudo do Goethe, do Fausto, tudo através do filme, problematizando através do filme. Agora no final o Desmundo, nacional, da família patriarcal, sempre usando pela linguagem dos filmes, que ajuda a problematizar.

JOSÉ – Eu participo de um grupo de análise do discurso aqui na UFLA e a gente tá estudando a relação entre o cinema e as propostas estéticas. Então a gente começou com um filme que é o Encouraçado Potemkin, que é um filme do realismo socialista, que fala da revolução russa, então a gente queria analisar a relação entre a revolução e a produção estética daquele período, e agora a gente tá indo pro cinema novo, a gente foi pro neorealismo italiano e agora a gente tá indo pro cinema novo do brasil. A gente faz um processo de análise do filme a partir de um referencial teórico do Bakhtin. Então é bem estudo do cinema mesmo.

MARINA – Vamos pensar então vocês, dentro da escola, qual situação vocês iriam passar um filme? Vocês como professores, dentro da escola, como que vocês trabalhariam o filme? Aliás, vocês trabalhariam com filme? Vocês levariam um filme pra escola, e se sim, como? Em que situação?

ALEX- Eu no caso, faço Pibid de Língua Portuguesa e lá a gente trabalha com literatura. Então o filme seria levado como subsídio para entender o contexto histórico, vamos supor, algum filme que remeta a questão da escravidão para servir de auxílio para entender a produção do Castro Alves, por exemplo, no sentido do navio negreiro, para entender o texto. O centro da aula de literatura seria o poema, mas o filme seria um subsídio para a gente entender o contexto histórico daquela época. Então ele seria um auxílio na parte da história da literatura e o poema seria a base da aula.

LUCAS – Eu tenho uma experiência que é justamente de transformar o filme não como auxílio, mas ele ser a aula em si. Porque eu faço biologia e tem uma disciplina que é metodologia em botânica em que é proposto que cada um pegue um tema do currículo e faça uma produção com uma nova metodologia de ensino ou ferramenta. E eu peguei o cinema, e fiz sobre ensino dos fungos, que é justamente a criação de uma série televisiva que, e não é assim, a pessoa indo lá e falando o fungo é assim e assado, não. Eu peguei uma cidade fictícia onde os

fungos vivem e se relacionam como uma família e nisso eu introduzo alguns conceitos sobre fungos, então é justamente a inversão desse papel, de ser subsídio, é ele ser uma ferramenta.

HELENA – Eu acho que depende do contexto também, eu faço parte do Pibid de Português e eu já utilizei filmes nas salas de aula nos nonos, a gente trava trabalhando contos e as diferentes versões dos contos. Então Chapeuzinho Vermelho tem muitas outras versões, umas mais agressivas, outras mais românticas, e a gente trouxe um filme que chama “Ela e os Caras”, é um filme assim mais para jovens mesmo e ele é uma versão da Bela Adormecida. E a gente levou o filme para os alunos assistirem para eles verem como um conto pode ter muitas outras versões [já leva o filme com um objetivo único – para eles verem como um conto pode ter outras versões]. Usei até atualizando, a partir daquele filme que a gente viu a gente fez uma análise também no sentido psicológico como “o que você faria no lugar de tal personagem?”, e no final a gente deu um exercício para eles fazerem a mesma coisa, mas na parte escrita. Então eles escolhiam um conto de fadas e faziam uma primeira versão mudando algumas coisas que eles gostariam, então por exemplo, a Cinderela em vez de perder o salto, por exemplo, ela perdeu um Mp3. Então o aluno começou a perceber que do jeito que o filme tinha feito estava mostrando eles produziram uma narrativa do mesmo jeito. Então a gente conseguiu conciliar tanto o filme levado para os alunos, que é uma parte didática e o aluno gosta, e é diferente, porque infelizmente nem todo professor utiliza e nem toda turma, tem que ter um concílio com esse filme, tem turma que é mais agitada que talvez não dá. Então retomando o que o (LUCAS) disse é mais contextualizada, foi ótimo, os alunos responderam muito bem, fizeram até cinco ou seis versões do conto e agora vão entrar em etapa de gravação. Foi muito legal.

ULISSES– O filme tem que ser um disparador para alguma discussão. Não serve só como passatempo, tem que ter uma finalidade, uma intencionalidade, senão não vai servir para nada.

MARINA – Já que a gente está falando de cinema, alguém costuma ir ao cinema? Para sair de casa e ir ao cinema?

MÚLTIPLAS RESPOSTAS – Sim.

MARINA- Com que frequência?

CAROLINA – Eu ia bastante. Geralmente quando eu não estava aqui há três anos atrás eu duas vezes por mês, era uma coisa assim porque eu gosto muito de cinema. Não tenho aquela coisa, ah, eu sei a história do cinema e tudo mais, isso daí você não me pergunte porque eu não vou saber, mas pegava eu minha mãe e minha irmã, nós escolhemos um filme que é de comum acordo, porque as vezes você gosta de um tipo de filme e não gosta de outro, sempre conciliando para a família ir assistir ao filme, pelo menos duas vezes por mês a gente ia.

MARINA – Que tipo de filme vocês gostam de ver? Quer dizer, vocês gostam de assistir filme?

MÚLTIPLAS RESPOSTAS – Sim.

MARINA – Tem alguém que não gosta de assistir filme?

MÚLTIPLAS RESPOSTAS – Não.

MARINA – Que tipo de filme vocês gostam de assistir?

JOSÉ– Cinema nacional.

LUCIANA – Os filmes que eu gosto de assistir eu acho que não seria eficaz para passar para os alunos porque eu gosto de filme é de ação. Então influencia muita coisa, influencia violência, influencia morte, influencia, então você tem que ver como você ia discutir esses elementos.

PATRÍCIA – Comédia.

LUCAS – Eu gosto do gênero fantasia. Que você pega igual agora, que saiu Malévola,

MÚLTIPLAS RESPOSTAS: Ficção, X-Men, suspense, ação...

MARINA – Quando vocês estão assistindo esses filmes quais são os aspectos que te chamam mais atenção? O que vocês reparam, o que te saltam aos olhos?

MÚLTIPLAS RESPOSTAS: Fotografia, figurino, trilha sonora, efeitos especiais...

DIANA – Acho que depende do filme. Tem alguns filmes, tipo superproduções Disney que tem uma coisa que chama atenção e outras não. Em alguns casos a trilha sonora é fundamental, em outras nem tanto?

MARINA – Na história então ninguém presta atenção (risos)??

MÚLTIPLAS RESPOSTAS – Sim, e o roteiro do filme.

LUCAS – Acho que a história é o que gera a satisfação e a insatisfação de ver o filme, você vai naquela expectativa e o filme explode tudo ou aquela história morna.

LUCIANA – Isso acontece mesmo. Às vezes você tem uma impressão da história e aí você vê o filme e quebra aquela impressão que você tinha e te surpreende muito mais.

LUCAS – É, você pega até o próprio cinema mudo, no cinema mudo você tira totalmente a parte do som, da trilha sonora que é o que hoje dá aquele êxtase e os filmes são incríveis. Chaplin tá aí.

PATRÍCIA – É, Tempos Modernos, quem nunca assistiu...

MARINA – Alguém assistiu algum filme brasileiro recentemente?

PEDRO e JOSÉ - Filmofobia, Brasil és Tu, Tatuagem.

JOSÉ– Quando você falou do cinema eu não vou ao cinema porque eu acho caro e eu gosto de uma produção alternativa. A internet é minha fonte de acesso.

PEDRO– Os filmes chegam com um grande atraso, a gente não consegue assistir

LUCAS – É, quando você vai procurar esse cinema mais cult, que a gente fala, você não tem aqui em Lavras.

PEDRO– Além de caro é complicado o acesso. Tem um na Augusta [Rua Augusta, São Paulo], que eu sei, é complicado... não é acessível.

LUCAS – E quando tem são aquelas sessões da meia noite, complicado.

PEDRO– É um público assim, é um recorte social mesmo.

JOSÉ– [...] o cinema de Pernambuco, por exemplo, os diretores de Pernambuco têm uma linha assim própria, que trazem uma coisa que me chamam muita a atenção.

MARINA – Que mais, filme brasileiro?

ALICE – O que tá passando no cinema, “SOS Mulheres ao Mar”, é de comédia.

MARINA – No caso do SOS Mulheres ao Mar quais as impressões que esse filme te passou?

ALICE – Só entretenimento mesmo, engraçado. É diversão, para ficar depois refletindo assim acho que não. Assistiu, diverti e acabou, ficou por ali.

MARINA – (Ao PEDRO e JOSÉ) E vocês?

JOSÉ– Tatuagem me impressionou muito Tanto a direção quanto a fotografia. Tanto é que eu assisti A Febre do Rato, que é um filme preto e branco, de 2011, que assim, a fotografia é em preto e branco, extremamente poético, que me chamou muita a atenção. Então a fotografia sempre me chama a atenção, porque o enredo chama a atenção, mas a fotografia é o olhar, como que a gente se posiciona para enxergar aquela narrativa, então aquilo me impressiona muito, a minha pilha é sempre a fotografia. Essa da Febre do Rato me chamou muita a atenção, mas o colorido do Tatuagem, o desfocado do Tatuagem também...

LUCAS – Acho legal quando você prevê o tema que o filme vai abordar e as vezes são temas desafiadores. Eu achei incrível a adaptação do “Ensaio Sobre a Cegueira”, como foi feito aquilo, é um desafio você transparecer toda aquela questão que tem por trás do texto do Saramago trazer pro cinema e como foi. A questão da selvageria que é o homem privado dos seus bens essenciais de sobrevivência. Como eles se transformam nessa parte animal, como aquilo

transparece, eu achei o filme muito bem feito. Outro que eu vi faz pouco tempo é o “Capitães de Areia”, a adaptação, que eu acho que foi a neta do Jorge Amado que fez, e também você fica esperando, não sei se vocês já leram o Capitães de Areia, mas aquela cena do carrossel, como que foi feito pelo filme é demais.

PEDRO– Quando você falou de cinema nacional eu acho que o que mais me impressiona é conseguir retratar o nacionalismo, não o patriotismo, mas o nacionalismo. Então o recorte do Recife que mostra o Recife mesmo. “Serra Pelada” me impressionou, foi bom. Tem o “Blue Eyes” que é brasileiros e um pessoal da América tentando entrar no Estados Unidos, então ele é em português e inglês e espanhol. Então eu acho que tá mostrando o que é o Brasil sem estereótipo que faz um recorte social que normalmente é uma pessoa que é muito engraçada, mas eu acho que esses estão saindo mesmo, tão sendo passados fora e mostra o que é ser brasileiro. E o humor traz isso de mascarar um pouco.

MARINA – Pelos filmes que vocês têm citado, vocês já foram ou costumam ir a algum festival de cinema?

JOSÉ– Tiradentes só [Mostra de Cinema de Tiradentes].

MARINA – Além de cinema, ver filme em casa, baixando pela internet, e festival, vocês costumam ver filmes em outros lugares, por exemplo, ela citou ali o Cinema ComVida. Costuma ver cineclube, algum cineclube, eu sei que tem o, também, que o pessoal da Física lá acho, do professor...

GUSTAVO: O Magia da Física...

MARINA: Isso! Tem um grupo também do pessoal que passou sci-fi semestre passado, de ficção científica... Vocês costumam ir a esses outros lugares?

LUCIANA: Não.

MARINA: Bom, beleza gente. Então acho que a gente encerra aqui essa primeira parte da conversa, essa primeira etapa. Aí agora então eu queria passar um filme brasileiro, que eu falei, “Era uma vez eu, Verônica”, não sei se vocês já

viram, que é do Marcelo Gomes, ele é pernambucano também, eu acho. Então a gente vai ver o filme pra gente discutir o filme depois. Tá, a gente está falando de cinema brasileiro... Ok?

Conversa após a exibição do filme

LUCAS - Vou deixar alguém falar.

PEDRO- A minha maior questão com o filme é que ele é 100% brasileiro, e eu gosto disso, ele tem uma identidade brasileira. É a segunda vez que eu assisti, já tinha assistido ele antes.

MARINA - Ah, você já tinha visto?

PEDRO- Já. Por um outro... Eu assisti um filme dele, aí eu pesquisei, “O Céu de Sueli”, aí achamos e resolvemos assistir.

MARINA - Vocês dois já tinham visto?

JOSÉ- Já.

PEDRO- E o que me trouxe, assim, foi o que a fotografia... o que tá no pano de fundo, que na primeira vez eu não tinha reparado. Pra mim a verticalização de Recife tá toda hora ali como questão, né. A fotografia traz isso, aquele momento... Por quê aquele som lá atrás quando ela tá falando? É o centro de Recife cultural sendo verticalizado o tempo todo. Então, como professor, o plano de fundo a gente dá para trabalhar muita coisa. Quando ela trouxe “Ah, mas eu gosto de filme de ação”, eu sou da licenciatura, eu falei “não, dá para trabalhar filme de ação”. Vamos trabalhar qual é a luta ali, o que eles estão fazendo, por quê? É um olhar então o plano de fundo, que não tá tão explícito, mas tem várias outras questões. O SUS ali pra mim tava muito bem retratado, dava para dar uma aula de SUS ali em cima.

MARINA - Igual você falou, eu também já tinha assistido e agora que eu assisti mais uma vez eu já percebi mais coisas que eu não tinha percebido antes.

PEDRO- É, assistir é interessante, outra vez.

MARINA - A gente faz outros olhares

PEDRO- Outros olhares.

MARINA - Quem mais gostaria de falar?

LUCAS - Eu acho legal a questão da estética do filme, justamente a parte da fotografia, que pega um pouco o que eu tinha falado anteriormente, como pela estética, pela imagem, eu passo aqueles sentimentos sem precisar de uma história muito complexa, de falas e barulho o tempo todo. E você vê, às vezes a cena é só o som do mar e ela ali tomando aquela, é, as ondas e tal, se bem que ali tem a música, mas que seja, o filme todo ele tem pouco dessa parte, daquela trilha sonora o tempo todo, e toda trilha sonora é significativa dentro do filme. Como essas cenas são emotivas, né? Eu acho isso tão incrível. Que é uma estética simples, né? Nada de figurinos mirabolantes

MARINA - O que mais vocês perceberam? O que mais chamou a atenção de vocês?

JOSÉ- Verônica é um filme em primeira pessoa, né?

MARINA - Totalmente, né?

JOSÉ- É, em primeira pessoa. É o livro dela ali pra fora. Então isso assim já dava para trabalhar, não sei se isso é pensamento de professor de português, né, mas já dá para trabalhar bastante coisa da narrativa ali assim, em comparação. Mas o que me fica na cabeça também é a coisa da produção, assim sabe, do filme assim. Porque pra mim todos os atores ou são de Recife ou são nordestinos, o diretor, a Karina Buhr que...

PEDRO- A trilha sonora.

JOSÉ- A trilha sonora, também é de lá. Então, como que aquele contexto que quase a gente não conhece, eu não conheço presencialmente aquele contexto, mas como que aquele contexto é trago na narrativa deles assim também, sabe? Então aquilo ali me chamou muito a atenção, assim, super interessante.

LUCAS - eu acho legal essa produção, é bem regional.

JOSÉ- Muito.

LUCAS - Traz um pouco, que vem da história do cinema brasileiro, que foram aqueles festivais regionais, que aí começou a acender um pouco a produção de cinema brasileiro, eu acho isso bem legal.

JOSÉ- É regional, mas não é regionalista, né? Porque universaliza. Por mais que esteja representando um território, uma cultura em si, mas é universal

ALEX - É justamente isso, né? A questão de trazer uma identificação local diretamente com a arte e poder dar muitos significados, mas dentro de um mesmo contexto. As vezes, sei lá, a gente pega um cinema importado e não consegue talvez, consegue até trabalhar, mas as vezes não consegue ter a mesma aproximação, identificação principalmente no que tange a questão social. Por isso é muito importante aproximar do aluno, durante a complicação e identificar esses elementos próprios do Brasil e, principalmente no caso das regiões esse tipo de abordagem.

MARINA - Nesse sentido então, o que vocês acham que mais difere esse filme de outros filmes que a gente está acostumado a ver brasileiros, por exemplo “S.O.S. Mulheres ao mar”? Aliás, vocês acham que existe uma diferença entre esses filmes? Se existe, por quê vocês acham que existe? Qual diferença é essa? Eu cito “S.O.S. Mulheres ao Mar”, mas é só um exemplo. A gente pode pegar “Se eu fosse você”, outros filmes que são sucessos nacionais de bilheteria.

CAROLINA - Eu acho que, assim, eu senti um olhar reflexivo, sabe? De quem produziu, de quem escreveu, não sei, eu não entendo muito, como eu falei anteriormente, mas eu sinto um olhar muito, assim, reflexivo na obra, diferente de outras que a gente assiste, né, brasileiras, que às vezes é voltado pro lado da comédia, né? Então, assim, eu gostei bastante do filme, não tinha assistido, e eu achei interessante o jeito que é contada, assim, a história da Verônica, principalmente naquelas passagens em que ela ta falando com o gravador lá,

aquela coisa, assim, bem reflexiva, né, a pessoa dela, assim, refletindo, mas chega um... a vida dela, acho que a Verônica, ela se sentia também como um paciente, né, e insatisfeita, né, com conflitos também internos. Eu achei muito bonita aquela parte da... de umas das pessoas que entram no consultório dela e fala - “nossa, eu tenho um namorado legal, tenho um monte de coisas, mas eu me sinto... eu não consigo me sentir bem, eu tenho sono direto, e tal” e ela, a expressão da atriz também, achei bem legal porque todos os diferentes pacientes que entraram ela conseguia, assim, passar uma emoção ali e nessa ela pegou na mão dessa mulher e falou que ela também se via, né, sentia da mesma forma e tal. Eu achei interessante o filme, assim, nesse sentido, que conseguiu passar mesmo o que eles queriam, assim, uma reflexão da vida, que às vezes você idealiza uma coisa, né, você se organiza, né, pretende chegar até um certo lugar e tudo mais, mas assim, né, mesmo assim tem aqueles conflitos ainda, mesmo você estando no lugar que você quer e tudo mais tem ainda questões sentimento, essas coisas assim, a gente não tem como explicar.

MARINA - Tá, ela achou que esse é um filme mais reflexivo. Na verdade, o que eu reparei dessa vez é que a câmera ta o tempo todo com a Verônica. Então, assim, a gente ta o tempo todo vendo a Verônica e ta o tempo todo ouvindo a Verônica. Então acho, assim, mais próximo dessa personagem, a gente não tinha como estar mais próximo dela. A gente ta ouvindo a cabeça dela.

PEDRO- Em alguns momentos a gente fica no lugar dela, né? Aquele posicionamento da câmera no consultório, a gente pega o lugar da Verônica. Aí tem essa questão que a gente vira ela por alguns momentos.

ANA - Eu não sei o consultório... porque a impressão que dá é que, porque, filmam só ela, né? Tipo, o paciente...

PEDRO- quando ele inverte, né? Tira ela e põe o paciente.

ANA - É, mas só que to falando bem no... assim, eu não sei, não vou decorar exatamente qual cena, mas eu sei que bem... em várias cenas o paciente, você não via nem a cara do paciente, você via ela.

PEDRO- Sim.

MARINA - Você está vendo a Verônica o tempo todo.

ANA - Como se anulasse quem estivesse na frente. Igual o cara que tava em pé, lá. Você não viu ele, em nenhum tempo que ele tava em pé. Na hora que ele sentou você viu só a metade do rosto dele.

MARINA - E por que vocês acham que o diretor escolheu fazer isso, por exemplo?

LUCIANA - Eu acho que o foco nesse sentido é que as expressões, os comportamentos, como a Verônica é a personagem principal, então esses elementos que constituem ela, constituíam, constituem a personagem, nos fez chamar a atenção, nos fez olhar pro filme e ver que não é um filme comum que a gente está acostumado a ver. Porque a forma como ela agia durante todo o filme nos faz pensar de uma maneira diferente, que além da gente muitas vezes se posicionar no lugar que ela está, eu acho que o autor faz pensar, faz a gente pensar, assim, que as suas manifestações ali presentes pela Verônica, a qual diversas imagens mostravam a vida dela, a influência até mesmo, eu percebi em algumas partes, da própria, assim, a cultura da sociedade na qual ela esta inserida e a maneira que ela agia perante aquela sociedade, o comportamento que ela tinha. Então eu acho que são elementos que faz a gente observar o contexto que ela vive, a maneira que ela reage diante das situações e a gente pensar como professor, o que a gente pode fazer diante de uma situação dessa. Como que a gente pode, ou mesmo o filme, ou até mesmo um filme com características semelhantes, trespassar pro aluno. De que maneira que através das expressões e os comportamentos da Verônica, nós como professores podemos nos posicionar diante disso. Eu penso assim.

JOSÉ- Pensando naquela pergunta que você fez de comparação de cinemas vem na minha cabeça até essa coisa dos gêneros, assim, né? Você vai enquadrar esse filme como o que? Como um drama? Eu ri em vários momentos, tem varias coisas. Então ali você não tem uma caixinha estanke Aí é o cinema mágico, puro e semiótico, assim, produz sentidos por diversas maneiras. È a trilha sonora, a imagem, a narrativa, né? Então da pra gente trabalhar muito coisa. Quando a gente fala em semiose é essa coisa da produção de sentido, assim, mas... é muitas formas de trabalhar aquilo ali. E a comparação daquilo com o cinema que eu to chamando de mais comercial, assim, é que eu acho, por exemplo, até você falou do “X - Men”, assim, que eu super curto também, mas se a gente reparar tem até aquela coisa, assim, “ah você já assistiu? Você já assistiu?”, as pessoas te perguntam se você já assistiu ou não. Porque é um produto cultural que você tem que consumir pra você estar numa sociabilidade, assim. Então se você não consome “Malévola”, por exemplo, então “nossa, mas você não viu esse filme?” e tal, né? Então essa questão de um cinema que você tem que consumir, se você não consumiu dessa arte pra ser consumida assim, né. Esse filme já é de um circuito de festivais, assim, pelo que eu entendi. Você vai conseguir ver ele ou na internet ou nos festivais, assim. Então ele não é um filme de cinema, vamos falar assim, não é um filme que está nos grandes cinemas, assim. Está dentro das universidades, ai eu fico até pensando, será que não é o papel da escola também, divulgar esse tipo de filme, que não está no circuito? Porque eu acho que a grande maioria, se a gente for fazer uma pesquisa, tem mais contato com o cinema norte - americano e europeu do que com o próprio cinema brasileiro, assim. E quando tem o cinema brasileiro é esse modelo de comédia, não é um modelo de comedia nacional, assim, é um modelo de comédia que foi importado e abrasileirado, assim. Não é um cinema que surge aqui, assim. Eu acho que tem várias questões para discutir em torno disso, assim. Não estou falando que pra mim a escola só tem que transmitir esse tipo de filme,

não o filme que eles consomem, porque eu acho que são trabalhos diferentes, né? Um da gente levando um filme a apresentando uma coisa e outro a gente discutindo o que eles estão consumindo, assim, né? Acho que são dois papéis diferentes. Mas eu fico na cabeça como colocar esses filmes pra circular, entendeu? Porque eles não tão circulando, assim.

MARINA - eu acho que tudo isso que você falou resume muitas das minhas inquietações em trabalhar com cinema brasileiro. O Fábio, quando eu falei “quero trabalhar com cinema brasileiro”, ele falou assim - “mas por que? Me dá argumentos”, e eu mostrei tudo isso pra ele. Os filmes que a gente tem, que a gente pode falar “Globo Filmes”, que são filmes no molde industrializado, que são filmes de entretenimento, que são esses filmes que chegam nas salas de cinema, que são sucesso de bilheteria. Por outro lado, esses filmes que são filmes identitários brasileiros, que são filmes que a gente custa a conseguir assistir eles, a gente consegue assistir só em festival ou só pela internet, né, mas que de certa forma podem ser muito mais ricos de serem trabalhados do que esse outro cinema comercial. Então sua fala acho que resume muitas das minhas inquietações.

LUCAS - É, minha fala vai ser um pouco longa, eu vou dar uma resumida. É, em questão a essa relação que a gente está usando esse exemplo da comédia que é hoje produzida no Brasil, eu vi uma vez uma palestra dum cara que é publicitário, e ele mostrou a aquela comparação que é bem comum, da revista produzida pro povão, né, horrível esse termo, mas... produzida pro povo e a revista, né, vamos dizer, da elite. Como a capa é diferente. E se você pegar a estética dessas comédias, é aquela comédia em que tudo acontece muito rápido, as pessoas falam alto, muito som, muita cor, você tem aqueles personagens muito escrachados, que são bem os estereótipos, tal. E é justamente, acho que pega um pouco daquilo, da cultura produzida pra massa. Me veio a questão dessa comparação. Não lembro quem falou da indústria cinematográfica e tudo,

mas hoje a gente estava na palestra do PIBID e o professor falou uma coisa que eu não sabia, que a 3ª maior indústria cinematográfica do mundo está na Nigéria. E isso nunca chegou, eu fiquei sabendo hoje.

MARINA - Eu também não sabia desse dado.

LUCAS - Que você tem Hollywood, Bollywood e, como é que é? Neywood, alguma coisa assim, que é na Nigéria. Aí você imagina, e os recursos?

MARINA - Quantos filmes africanos a gente já viu, né?

LUCAS - Você só vê documentário, que nem é feito por africano.

MARINA - Sobre a África.

LUCAS - Sobre a África. E uma coisa que, fazendo, assim, uma comparação também, esse filme, essa estética, assim, do falar, dessa narrativa mais lenta até, que trata bem da questão do ser humano, ele é um pouco Almodóvar. Eu não sei se esse diretor, eu não vi mais nenhum filme dele, mas se ele tem essa preocupação de por alguns elementos que estão presentes em todos os filmes, porque se você pegar o Almodóvar a cor vermelha é presente em todos os filmes dele e tem um significado imenso lá dentro. E aquela narrativa da vida, e como são várias histórias que se entrelaçam, não sei, não sei se ele mantém um pouco esse...

MARINA - Eu acho que se identificaria na questão das micronarrativas. Ela não é uma história que quer contar uma grande história. É simplesmente a gente acompanhando o dia - a - dia da Verônica que, tipo assim, “não acontece nada”. Mas acontece muita coisa. A gente sente muita coisa. Então, pode ser um cinema mais sensível, né? Eu queria perguntar então pra vocês, algum sentido de vocês, a gente fala muito do som, fala muito da fotografia, algum sentido de vocês foi mais estimulado no filme? “Ah, eu me preocupei mais com o som. Ah, eu me preocupei mais com outra coisa”. O Fábio me falou que sentiu a sensação da água ali.

FÁBIO - É, eu fiquei puto, fiquei depressivo, quase chorei, fiquei feliz. Um bombardeio de emoções.

MARINA - Pra vocês, alguma coisa se sobressai assim, de alguma forma?

CAROLINA - Eu acho que aquela inquietação dela, eu senti muito, assim. Aquela reflexão dela, que ela fazia e ao mesmo tempo as expressões que eu via nela, um pouco de angústia, sei lá, aquilo mexeu um pouco, assim. Foi a coisa que eu mais senti.

MARINA - Que mais? Quais sensações vocês tiveram?

ALEX - Eu sou um pouco mais auditivo, então eu senti bem essa parte da audição, principalmente quando os paciente vão se consultar com ela e também na parto onde o chefe chama ela na sala pra poder falar da indicação que ele fez, ele não aparece, aparece ele de costas assim, ai a audição nesse momento...

MARINA - Bom, eu tinha pensado numa pergunta mas acho que a gente já falou. Como que a gente pode caracterizar esse filme então? Ele já levantou essa questão ali, é um drama? Eu vi gente rindo, teve hora que eu vi gente rindo, teve hora que eu vi gente meio triste, teve hora que eu vi gente querendo que o namorado dela chegasse ali, para ver ela traindo ele. Então, assim, como que a gente caracteriza? Que que esse filme é, né?

ANA - A gente ficou se perguntando isso lá na cozinha, sobre isso mesmo. Que que é? É drama, é. Aí eu falei, “ah, é nacional”. Eu sei, super preconceituoso, mas assim, geralmente igual na locadora mesmo, né? Tem lá drama, ação, comédia, aí depois tem assim - acional. Então eu acho que é nacional.

MARINA - Só tentando responder essa pergunta, é uma pergunta que eu já tentei me responder várias vezes, é que a gente tem um tipo de cinema que é chamado de cinema de narrativa clássica, que é normalmente o cinema *hollywoodiano*, que é normalmente o cinema comercial, e esse tipo de filme, ele é fortemente marcado por gênero. Ficção científica, drama, ação, terror, não sei o que. E essa é uma indústria muito formatada. Quando a gente cai em outros tipos de cinema,

que existem outros tipos de cinema, a gente tem outras estéticas que elas não tão se preocupando, elas não têm fórmulas dos gêneros *hollywoodianos*, né? Então, por exemplo, esse filme brasileiro, se eu fosse caracterizar ele, falaria que ele é um pouco realista, mais no sentido do neo - realismo italiano, ele é um filme lento, ele é um filme de micronarrativas, ele é um filme que vai acompanhando o banal do cotidiano, assim, vai acompanhando a cidade. Então, assim, a gente não tem como... quando a gente caracteriza um filme que não é de narrativa clássica, fica difícil encaixar ele num gênero. Porque ele não foi feito para ser nos moldes industriais. Só para responder um pouquinho essa pergunta.

DIANA - Eu só queria falar sobre o Recife, o nordeste, assim, porque o meu pai é paraibano e minha mãe morou e trabalhou um tempo em Recife e o nordeste faz parte da minha vida, assim. Tanto fisicamente, de passear e tal, quanto tudo sentimental. E eu já passei mais de um carnaval em Recife e eu acho, isso sobre o filme ser tão Brasil, né, em todos os sentidos, é realmente muito, muito Brasil, sabe? Eu acho que eles foram muito felizes na expressão de como é, dos detalhes, né? O carnaval e a praia, Boa Viagem, creio eu, tão, assim, tão declarada, né, que causa uma identificação muito grande. Aí entra na questão das pessoas assistirem na escola, e de maneira geral, mais filmes norte - americanos, que não têm uma identificação. Tem, o que tem é mais geral, não é uma coisa minha, pessoal, né, tanto quanto está tão declarado ali. Eu acho que isso também é uma coisa pra gente pensar quando a gente vai escolher tanto um filme quanto as outras coisas, né?

MARINA - Então, pensando nisso que ela falou, por que será que a gente ainda tem tanta resistência na hora de escolher um filme para passar, na escola por exemplo. Porque um filme brasileiro não aparece mais se, pelos argumentos que a gente levantou aqui, ele é tão mais identitário, ele se relaciona tão mais, ele é regional sem ser regionalista. Por que ele ainda não está no meio escolar? Por

que ele não é uma primeira opção? Então fica assim uma questão, que eu não tenho ainda resposta.

ANA - Deixa eu te perguntar, não será que... igual o filme norte - americano não tem identificação. Se não tivesse identificação nenhuma não ia ter público. Então, quer dizer, em algum aspecto, em alguma coisa, as pessoas se identificam, entendeu? Eu acho assim, que pode ser que, igual a gente viu nesse filme, talvez, por exemplo, pra minha vó, que é daqui do interior de Minas, esse filme não teria identificação nenhuma com ela. Você entendeu? Então acho assim, alguma coisa tem que tem gente pagando para assistir esse filme norte - americano, vende muito, na internet também, tem gente que vê muito. Então acho assim, pode ser que seja uma identificação errada, quebrada, imposta, mas alguma identificação tem.

MARINA - Por que será então que a gente está tão identificado com esse cinema? Qual problematização que a gente pode fazer em relação a isso? Por que a gente não pode achar que é natural, que a gente veja esse cinema tão naturalmente. Alguma coisa aconteceu durante o tempo, a história do cinema, para que a gente se tornasse tão naturalizado na hora que a gente vai assistir Malévola, ou Avatar. Por que que esses filmes nos chamam tanta atenção? Por que eles ainda são grandes sucessos de bilheteria? Por que que eles estão no cinema e a [Era uma vez, eu] Verônica não?

LUCAS – Acho que está bem enraizado na história, não apenas do cinema, mas como a sociedade se desenvolveu. Do que que aconteceu na Europa, do cinema surgindo lá, depois vindo pra cá, depois da queda do cinema na Europa e como ele surgiu em Hollywood, que se espalhou pelo mundo, e nisso o cinema brasileiro veio de lá, surgiu e se desenvolveu nos moldes do que era produzido lá fora, muito também das artes, e tal, até a gente chegar na primeira semana de arte moderna. Então foi um processo lento, lento, mas isso tem a questão história

por trás, e social, e de como se desenvolveu também tanto na Europa e América do Norte, quanto no Brasil.

ALEX – Toda essa sistematização, conceituação e desenvolvimento parte de um princípio e de um lugar. E tudo que foi construído depois tende a ter característica de onde partiu. Mas essa proposta de às vezes quebrar esse tipo de aplicação e começar a valorizar o que é de dentro, que foi criado com base no que já tinha mas remodelado para inculturar, para trazer pra mais perto, é uma questão de ter uma certa identificação de base que é universal de toda sociedade ocidental. Mas você trazer particularidades do seu país, do seu povo, da sua cultura, essa é a questão da aplicação. Comentando um pouco sobre o que ela disse há uma base universal principalmente da sociedade ocidental, mas ao mesmo tempo existe particularidades regionais e de povos, principalmente nós que somos América Latina. Nós temos um modelo, uma vida, uma dinâmica, que se a gente for pegar e parar pensar não é tão semelhante assim com o dia a dia de outros. A gente tem a nossa identidade, a nossa particularidade. É basicamente isso.

DIANA – Eu acho que esse sucesso é muito ligado à questão de investimento mesmo. Porque por exemplo, você põe “Malévola”, com Angelina Jolie, que é uma pessoa que o mundo conhece e faz em cima disso uma “puta” produção, de 3D, de maquiagem, de figurino, de tudo, sabe, por mais que você tenha um senso crítico para assistir aquele filme, é uma coisa atraente. Assim como todos os outros filmes de super-herói. A grande maioria deles são uma produção gigantesca.

ALEX – E mesmo na base educacional, os programas infantis de que modelo vem, que tipo de desenho animado eles assistem, quem tá sendo representado naquele desenho animado que a criança assiste e que depois na pré-adolescência ela vai assistir que tipo de seriado e que tipo de filme. Então assim, isso é até

mesmo uma questão automática, você vai pegar aquilo que você já está acostumado e aplicar.

DIANA – E acho isso também no sucesso dos filmes brasileiros, igual você estava falando do “Se eu fosse você” ou outra coisa, os que mais vendem normalmente são os que tem atores “Globais” que estão nas nossas televisões desde muito tempo.

MARINA – E patrocínios Globais também, como tempo de propaganda na televisão e tudo isso.

DIANA – Até porque na “Sessão Brasil” vai passar o que? Às três horas da manhã, e “Se eu fosse você”, não estou conseguindo lembrar mais nem um outro, mas é isso, acaba virando série ou ao contrário tipo “Minha mãe é uma peça”, por exemplo aquela...

MARINA – “Uma grande família”.

DIANA – É. E outra coisa que eu queria falar, tô desde o começo pensando é isso também. É em meio a questão ao livro *best seller*, que é uma coisa que é feita para ser lida sem reflexão, mas isso não faz do livro ou da história uma coisa ruim, ou uma coisa mal produzida. Eu vejo como sendo a mesma ideia. Se você faz um best seller tipo “A Culpa é das Estrelas” vende 500 milhões de livros no mundo inteiro. Eu li, eu vou assistir ao filme, mas eu sei que é uma coisa... E aí eu acho que a função do cinema na escola seria um pouco sobre isso também. Despertar o senso crítico. Porque não é que você não pode ver, “X-Men” e esses outros, mas é meio que despertar essa visão. Até porque pra você ter o que falar, você tem que conhecer. E o que também não significa que você precisa ver todos. Você não precisa ver só para ter o que falar. Mas eu acho que tem essa função bem forte também.

LUCIANA – Eu acho também que uma das relevâncias da frequência desses filmes de cinemas mais populares eu acho que é porque muitos filmes eles trazem elementos que compõe a realidade da sociedade. Ou seja, tem

semelhanças, por exemplo uma característica de uma determinada sociedade, a cultura de uma determinada sociedade tem ligação, tem uma certa coincidência com elementos do próprio filme. E isso faz com que a sociedade a qual está assistindo aquele filme se identifica (sic) com o filme. Porque a sua realidade cultural é bem semelhante com o que está sendo apresentado. Ou seja, eles estão somente num contexto e que pode também ser por culturas diferentes, a minha cultura é uma, a que o cinema relata é outra, mas ao meu ver, pra mim, a partir do momento que você assiste um filme que ele se identifica muito mais com características da sua cultura, você tem muito mais identificação com ele, porque você já tá acostumado com aquela rotina do que você ver um filme com uma cultura diferente.

CAROLINA – Eu penso também na questão do acesso dos professores a esses filmes nacionais para conseguir tá passando, porque se você tem um acesso, se você assiste constantemente, você criar ali, “ah isso aqui dá para passar lá na escola, com os alunos que eu tô trabalhando”. Mas isso é uma coisa que não é bem circulado. O acesso falta um pouco isso, mesmo propaganda que coloca ali pra “Minha mãe é uma peça” que eu também assistir falta um pouco mais de divulgação para ter acesso. Porque eu assim, assistiria outros filmes assim, com o roteiro mais assim, mas ainda falta muito isso, você não tem um filme desses que passa no cinema aqui da cidade, então fica até difícil para o professor mesmo ter esse acesso e fazer ali a seleção dele para levar para a sala de aula.

MARINA – Então tem essa falta de acesso...

PEDRO– Só para trazer uma questão para ela, um filme desses deve chegar no máximo 15 cópias oficiais, é muito pouco.

MARINA – Para começar então, o professor nem sabe que esse filme existe, o Brasil não sabe que esse filme existe a não ser pessoas que frequentam circuitos onde esses filmes são exibidos. Mas por que isso acontece? Você acha que esse filme é um filme que vai chamar atenção daquele público que está acostumado a

ver “Transformers”? O corte no “Transformers” é “pa pa pa pa pa”, as cenas são super rápidas, tem ação, tem romance, tem final feliz. Você acha que o cara que assiste “Transformers” vai dá lucro para esse filme [Era uma vez, eu, Verônica]? Será que é interessante pro dono da sala de cinema levar esse filme pra lá? Né, então assim, um dos grandes problemas do cinema brasileiro é a distribuição. Porque assim, os únicos filmes que consegue chegar nas salas de cinema são os filmes da Globo Filmes, porque tem o respaldo da Globo na hora de fazer toda a publicidade, tem os atores da Globo, muitas vezes com ela apontou ali, são séries que viram filmes ou filmes que viram séries, tá? Então tem muito muito cinema como esse filme [Era uma vez eu, Verônica] sendo produzido no Brasil independente, sem recurso, filmes de altíssima qualidade mas que eles não conseguem ser distribuídos, igual ele falou, 16 cópias, então como você vai levar isso para o Brasil? Você vai conseguir no máximo nos festivais ou salas como na Rua Augusta, no Cine Belas Artes, então assim, falta distribuição porque esse tipo de filme como a gente não tá acostumado, ele não é um tipo de filme que vai atrair o cara do “Transformers”. São os grandes problemas. Agora a gente tem por outro lado programas brasileiros que dão acesso aos professores, à escola, tem um chamado Programadora Brasil²⁷ que dá cópias, você paga um

²⁷ “A PROGRAMADORA BRASIL é uma central de acesso a filmes brasileiros para espaços de exibição não comercial – cineclubes, pontos de cultura, centros culturais, escolas e universidades públicas e privadas – de todo o país. A iniciativa amplia o acesso às produções recentes e aos filmes representativos da nossa cinematografia que estão fora do circuito de exibição, contribuindo para promover o encontro do público com o cinema brasileiro, formar plateias e debater a produção nacional.

Somente instituições (cineclubes, universidades, prefeituras, escolas, centros culturais, empresas, entre outros) associadas à PROGRAMADORA BRASIL podem adquirir programas (DVDs) do catálogo. Saiba como associar a sua instituição acessando <http://www.programadorabrasil.org.br/passos-a-passo/>

O uso dos programas é exclusivo para realização de sessões e consultas, sem fins lucrativos, em local cadastrado (Ponto de Exibição). Até o final de 2010, 13% dos municípios do país já contam com associados da PROGRAMADORA BRASIL,

tanto, você assina esse programa, e ele te dá uma gama de filmes brasileiros para serem exibidos na escola, para serem trabalhados na escola [e em outras instituições]. Então a gente tem a oportunidade tem, mas às vezes a pessoa nem nunca fica sabendo. Alguém que falar mais alguma coisa?

LUCAS - Eu queria te fazer uma pergunta. Você trabalha com a parte de cinema brasileiro, você já estudou como funciona essa indústria cinematográfica. Porque quando... eu queria trazer um pouco da história do Oscar, a “grande” premiação de cinema mundial. Porque a gente teve já o “Pagador de Promessas”, que eu acho que ganhou a estatueta, não sei

MARINA – Não sei...

LUCAS - “Central do Brasil” concorreu mas não chegou a ganhar, daí foi uma premiação boa, não sei, como que isso foi se desenvolvendo? Porque hoje ela já caiu bem nos moldes de premiar essas super produções e antes eu não sei se ela premiava filmes realmente mais conceituais ou se isso eu só vou encontrar em Cannes ou Veneza?

MARINA – Eu não saberia responder sua pergunta especificamente, não tenho muito conhecimento dos filmes do Oscar, a não ser dos últimos anos, mas que os

superando o percentual de ocupação das salas comerciais de cinema, que é de aproximadamente 8,5%. Atualmente, são 1351 pontos de exibição em 707 municípios, em 27 estados brasileiros.

A PROGRAMADORA BRASIL já conta com 700 filmes – curtas, médias e longas-metragens – históricos e contemporâneos, de todos os cantos do país, selecionados por equipes de curadores e organizados em 214 programas (DVDs).

A PROGRAMADORA BRASIL é um projeto da Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura realizado pela Cinemateca Brasileira através da Sociedade Amigos da Cinemateca.” Texto retirado do Facebook da Programadora: <https://www.facebook.com/ProgramadoraBrasil/info>. Acesso em: 15 jul. 2014.

filmes brasileiros sem ser Globo Filmes eles ganham muito prêmio em festivais internacionais. Os filmes do Marcelo Gomes e do Karim Aïnouz, o “Céu de Suely”, filmes premiadíssimos na Europa, em festivais independentes do Estados Unidos, festivais brasileiros, mas que não são filmes “dignos” de um Oscar, não são mega produções, não são sucessos de bilheteria, não são filmes que “representam” o Brasil, né... A gente dá sorte de de vez em quando surgirem uns filmes que são assim, mas conseguem atingir o público, como por exemplo o “Central do Brasil”. Ou seja, a gente tem umas anomalias que dão certo. Mas são casos raros.

JOSÉ– Eu queria falar uma coisa, dessa coisa eu você falou porque as pessoas assistem, que eu fiquei pensando essa coisa da cultura de massa e cultura da massa, que esse tipo de cultura desse cinema de filme de comédia, tem uma representação que normalmente é a zona sul do Rio de Janeiro, uma classe média alta, só personagens brancos, e aí se a gente pega um cinema desses, igual ela falou assim que a vó dela não identificaria, então talvez não se identificaria com a narrativa da médica, mas talvez se identificaria com um ou outro paciente, ali dela. Porque ali o povo brasileiro tá presente ali no filme, tem a narrativa dele, no outro filme, não tem tanta narrativa do povo, mas da classe média alta do Rio de Janeiro, que é a mesma narrativa que está nas novelas, que é a mesma narrativa que tá no processo Globo. Então eu fiquei com isso na cabeça, como que a pessoa mesmo estando ali uma pessoa mais próximo a ela representado, se identifica mais com o outro, do que com alguém mais próximo com ela. Porque eu acho que tem muito a ver com essa questão da distribuição mesmo, enfim.

MARINA – Na minha pesquisa, hoke a gente falou muito sobre o cinema ser um utensílio de apoio ou ser uma ferramenta, mas na minha pesquisa eu tento defender uma outra forma de relacionar cinema e educação que é uma educação

para o cinema, né. Igual a gente levantou um pouco formar pessoas capazes de pegar filmes e perceberem, sentirem o filme, de conseguirem ter um outro olhar para esses filmes. Então a gente vai criar pessoas mais críticas, pessoas que vão consumir os filmes mas que vão ter um olhar mais apurado, um senso crítico mais apurado, então o que eu tento pensar não o cinema a favor da educação, mas uma educação para o cinema. Olha o tempão que a gente ficou conversando sobre esse filme. Será que ele não é um objeto rico o suficiente para ser ele o objeto de atenção? Por que a gente ainda precisa de um filme para ilustrar um assunto que a gente pode debater sem o filme, né? Então eu tento caminhar nesse sentido, da educação para o cinema. E eu acho que o que eu queria nessa oficina um pouco é dar um pontapé inicial, não tem com a gente falar muito conteúdo em pouco tempo, mas dar um pontapé inicial para gerar continuidade para você que são formadores em fase inicial buscarem por conta própria outros caminhos. Eu acho importante então entender como o cinema foi criado, porque o cinema como é hoje não aconteceu de forma natural, foram coisas que foram acontecendo, então eu acho importante a gente conhecer um pouco o processo inicial do cinema para a gente entender como ele tá hoje. ... (Início da parte teórica)

Conversa finalização da oficina

PROF. Fábio – [...] essas dimensões da técnica, né. Não é apenas a técnica do fundo, ela quer dizer alguma coisa, né, Em termos de conhecimento, assim, o que que vocês pensaram?

JOSÉ– Então, eu gostei que você colocou o cinema não como um recurso, mas como um objeto, que é o debate que você faz. Que é um debate que para nós da Letras a gente faz a mesma coisa com a literatura. Porque geralmente a literatura é utilizada como pretexto para falar de coisas gramaticais ou outros tipos de questões. Eu tô aplicando a literatura porque é uma forma de arte também, assim, mas, da gente estudar a arte enquanto objeto em si. Então o cinema enquanto objeto ele vai fazer o que você falou mesmo, de apurar o olhar, porque a gente também tá formando telespectadores, ou assim como a gente tá formando leitores na escola, a gente tá formando pessoas pra se posicionar perante o que elas consomem ou o que a sociedade impõe entre várias aspas para elas consumirem. Aí eu acho que é muito importante esse estudo do objeto artístico, seja ele literatura, seja ele cinema, seja ele a música, seja ele qual for, dentro do processo tanto de formação dos professores, pra nós que estamos nos formando pra isso, tanto depois pra gente ter uma prática, acho que contribui muito.

ANA – Eu acho assim que a experiência do filme é uma coisa assim, igual a gente tava comentando, a gente nunca ia parar para, se a gente não tivesse uma oportunidade igual a essa, a gente nunca ia parar para prestar atenção. E quando a gente vê o que tem por trás, igual os planos, eu até anotei tudo para poder ler lá em casa, mas assim, eu acho que se a pessoa não tiver esse acesso a esse conhecimento, fica muito difícil pra surgir o interesse de assistir um filme

nacional. Entendeu, eu acho que isso assim igual você falou para usar isso na escola, para as crianças aprenderem isso, acho que se não tiver essa bagagem, isso que você apresentou pra gente, a história do cinema, essa discussão, o filme, por si só eu acho que por isso não faz a diferença. Por isso que não tem interesse, que é chato, “ah, eu não gosto”, “filme nacional é só baixaria”, entende, eu acho que é porque a pessoa não tem acesso a isso. Isso que eu tive agora no meu ensino médio, ensino fundamental, eu nunca tive uma aula sobre cinema. Uma aula pra gente poder, “aqui gente, tá vendo o plano, porque que ele colocou assim, que que ele quis dizer com isso?”. Então igual, o filme é sempre para ajudar na matéria, igual ele falou do texto, para ajudar na gramática ou pra surgir alguma discussão, mas nunca é o filme em si. Então vamos ver o que ele tá querendo dizer, porque que o cara fez isso, porque ele fez aquilo. Eu acho que sem essa pesquisa e esse conhecimento é praticamente impossível de na escola se trabalhar um filme por si só. Eu acho que ele só pode ser trabalhado por si só se a gente tiver todo esse conhecimento que a gente teve hoje, igual você falou que tinha mais coisa, mas não deu tempo, mas eu acho assim, que se tiver uma disciplina, não sei se uma disciplina em artes, mas para usar ele tem que ter essa bagagem, porque sozinho fica desligado da realidade da gente.

LUCAS – Foi algo que eu já tinha falado no início, né, que o cinema, como o teatro, a produção artística ela tem uma construção histórica porque ela retrata momentos. Todos os filmes que foram colocados aí a gente tem que lembrar que o cinema é um retrato vivo, um retrato vivo não, mas um documento acessível de uma época. Então as vezes você quer fazer uma contextualização histórica você usa um filme do Herzog, não sei, um Nosferatu, você quer um filme do Glauber Rocha, para pegar a parte do nordeste e tal, então eu acho bem legal isso, essa capacidade que o cinema tem. E fica também um convite, você

passando esses filmes a galera pegar e assistir esses que você colocou como título porque são essenciais.

LUCIANA – Também acho que serve pra gente pensar um pouco esses diversos planos de você olhar a imagem de diversas maneiras, isso me faz pensar assim, até mesmo nosso comportamento perante o acompanhamento de um filme, por exemplo, porque enquanto você tá observando de uma maneira, você vê, percebe, que existem outros novos olhares, então você chega a conclusão que o comportamento que você tinha e o comportamento que você constrói perante o novo olhar que se apresenta do cinema, faz você identificar, desconstruir um pouco somente do entretenimento e dessa nova questão da busca de um senso crítico. E também nós, enquanto professores, o comportamento que nós possamos ter diante dos alunos é sobre as maneiras que as cenas apresentam, isso nos convence, nos faz poder transmitir pros alunos que existem coisas, conteúdos, significados, sentidos, além do que está sendo apresentado. Eu acho isso muito enriquecedor pra gente.

CAROLINA – Eu nunca tive, eu acho que eu já tive contato com um ou dois documentários nacionais e mais assim, nada tão profundo igual foi a tarde de hoje, que eu acho que foi muito enriquecedor e eu acho que é por ai mesmo, e assim, a gente não tem muito contato com isso, então quando você tem contato, além, de somar pra você eu penso igual você falou do site e tudo mais eu anotei. Porque é uma coisa que você não vê muito falar, eu acho que isso que você trouxe é muito válido, porque tem que ser mais ampliado. Nós professores precisamos ter essa visão, esse novo olhar, além do que, como os outros colegas comentário, além desse olhar, estereótipo que já está fixado na sociedade. Então eu gostei bastante, eu acho que foi bem enriquecedor e eu saio daqui com uma nova visão, eu gosto de cinema nacional também, mas eu vi o que era passado

no cinema, para a sociedade, com os artistas globais e esses tipos de filme, assim, abriram novas possibilidades para mim, eu acho que é por aí mesmo, gostei bastante.

GUSTAVO – Analisando toda essa contextualização que você mostrou, o passo a passo de como é feito um filme, onde originou... Eu sou do curso de física, então eu pude notar que isso vem lá da ciência igual você mesmo falou, inovação tecnológica e tudo o mais. Isso na minha formação acadêmica dá para você perceber vários conceitos que existem na física que dá para você perceber nascendo tipo no cenário, os referenciais imerciais, quando o carro tava andando, se você contextualizar isso para o aluno fica bem interessante.

ANA – Podia ser uma sugestão de uma eletiva até para a gente assim, não sei se existe essa possibilidade.

PROF. FÁBIO – Quem daria essa eletiva?

LUCIANA – A Marina.

MARINA – Se a UFLA quiser me contratar eu vou achar bom (risos).

(RISOS GERAIS)

ANA – Mas seria uma boa pra gente. As nossas eletivas são tão fechadas e quase não tem opção de eletiva pra gente fazer.

CAROLINA – Hoje me dia você fala de interdisciplinaridade então assim, essa interdisciplinaridade tá aí, tem cinema, tem arte.

LUCAS – É o que eu falo, a interdisciplinaridade é tão falada no ensino básico ou no médio, mas ela é tão essencial para nossa formação, seja pro bacharel ou pra licenciatura, ela deveria tá lá dentro. E não tá... a gente fala tanto disso, mas nós não temos...

JOSÉ – Eu queria falar uma coisa, pra gente não matar o filme na sala de aula quando a gente passar assim, assim como muitas vezes a gente mata o livro ao pedir para fazer uma ficha de leitura ou pra galera enquadrar, pra gente não matar o filme para as pessoas discutir ou se posicionarem, porque parece que é prazer na escola né, não pode ter um momento que não seja produtivo, um momento de parar e realmente só conversar. Então eu acho que isso é possível, a gente não precisa matar os filmes, não precisa matar os livros, não precisa matar nada dessas coisas dentro da escola porque eu acho que acontece muito. Só pra falar que eu lembro que toda vez o filme era pra substituir aula ou filme depois você tinha que fazer uma redação.

(VÁRIAS CONVERSAS)

MARINA – E perguntar qual que é a mensagem do filme, como se fosse uma coisa só para todo mundo. ... Gente, muito obrigada pela presença (agradecimentos e finalização).