

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

**Reflexões sobre currículo e linguagem a partir de uma  
experiência da Escola de Cinema no CAp/UFRJ**

Janaina Pires Garcia

Rio de Janeiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Reflexões sobre currículo e linguagem a partir de uma experiência  
da Escola de Cinema no CAp/UFRJ**

Dissertação de Mestrado apresentada  
ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Faculdade de Educação, da  
Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, como parte dos requisitos  
necessários à obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Pesquisadora:

Janaina Pires Garcia

Orientadora:

Adriana Mabel Fresquet

Rio de Janeiro

2010

Reflexões sobre currículo e linguagem a partir de uma experiência da Escola  
de Cinema do CAp/UFRJ

Janaina Pires Garcia

Dissertação de Mestrado apresentada  
ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Faculdade de Educação, da  
Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, como parte dos requisitos  
necessários à obtenção do título de  
Mestre em Educação.

---

(Adriana Mabel Fresquet – Orientadora)

---

(Carmen Teresa Gabriel Anhorn)

---

(César Migliorin)

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer a minha orientadora, Adriana Mabel Fresquet, pela atenção, dedicação e paciência ao longo desses dois anos de mestrado. Suas contribuições e ensinamentos serão de suma importância na minha formação.

À professora Carmen Teresa Gabriel Anhorn, por ter participado da minha banca de exame especial. Graças as suas críticas e observações foi possível avançar na presente pesquisa.

Ao departamento de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, cujos funcionários (Solange, Henrique e Aline) sempre foram atenciosos e prestativos.

Ao grupo de pesquisa CINEAD, o qual me ajudou muito na formulação da presente pesquisa.

À minha mãe, que sempre me apoiou nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos, que me suportaram e deram seu apoio durante todo esse período.

Ao Rafael, meu companheiro, que esteve presente em todo o período do mestrado, presenciando todas as angústias e aflições desse processo e auxiliando-me sempre, tentando tornar tal período mais agradável.

À CAPES, pela bolsa de estudos, concedida pelo período de doze meses.

## RESUMO

O presente trabalho investiga algumas reflexões possíveis sobre currículo e linguagem cinematográfica em diálogo constante com as experimentações desenvolvidas na Escola de Cinema do CAp/UFRJ, oferecida como uma proposta extracurricular, no grupo de alunos do Ensino Médio. O recorte desta pesquisa concentrou-se em três momentos específicos: o primeiro traz o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de artes para o Ensino Médio e o debate acerca das teorias do cinema tentando articulá-las a uma proposta pedagógica, em termos de teorias do currículo. Ao lado destas questões, foram analisadas as importantes contribuições do professor de cinema de Paris III e cineasta Alain Bergala, responsável pelo projeto *La Mission* entre o período de 2000 e 2005, cujo intuito principal foi proporcionar a inclusão do cinema como arte nas escolas públicas francesas; a seguir, são apresentadas algumas teorias do cinema, em particular aquelas que o concebem como *substituto do olhar* e do *cinema como arte*, de Jacques Aumont e Michel Marie, dialogando com o pensamento do teórico norte-americano Robert Stam, em torno dos estudos sobre as questões de linguagem apontadas nas obras de Mikhail Bakhtin. Para dialogar com essas ideias trago ainda o cineasta francês Jean-Luc Godard, por sua valorização do “fazer” no ato de aprender cinema e por seu reconhecimento da importância da cinemateca como elemento central da aprendizagem, que fazem da sua “pedagogia da criação” uma referência necessária; e, num último momento, a pesquisa de campo feita a partir dos registros das aulas da Escola de Cinema, da turma de Ensino Médio, no CAp/UFRJ, durante o ano letivo de 2008, com sua respectiva análise e reflexões finais.

**Palavras – chave:** cinema, linguagem, currículo, educação, arte, alteridade.

## ABSTRACT

This current work investigates some possible ideas on curriculum and language of cinema in a constant dialogue with the experiences developed in the School of Cinema's CAP/UFRJ, offered as an extra-curricular proposal for the group of high school students.

The clipping of this research focused on three specific times: the first one brings the studies of the National Curriculum Parameters (PCNs) of arts to high school and debate about the theories of film trying to articulate them to an educational project in terms of theories of curriculum. Beside these questions, were analysed important contributions from the teacher of Paris III and filmmaker Alain Bergala, which was responsible for the project *La Mission* between the years 2000 and 2005, and had for primary purpose the inclusion of cinema as art in French public schools; following, some theories of cinema are showed, particularly those who conceive it as *substitute for looking* and *film as art*, de Jacques Aumont e Michel Marie, dialoguing with the thought of american theorist of cinema, Robert Stam, around the studies of language identified in the works of Mikhail Bakhtin. To dialogue with these ideas, bring even the French filmmaker Jean-Luc Godard for his valorization of “doing” in the act of learning cinema and for his recognition of the *cinemathèque* as a central element of learning. All of this make his “pedagogy of creating” a necessary reference; and, at the last moment, the field research from the records of the classes of Film School, from the group of high school, in the CAP/UFRJ, during the academic year 2008, with its analysis and final considerations.

**Key – words:** cinema, language, curriculum, education, arts, alterity.

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

1.1 - Aproximação do cinema ao contexto escolar: na busca de antecedentes.....	8
1.2 - Percorso metodológico.....	11

## CAPÍTULO 1

1.1 - Antecedentes históricos do currículo na educação brasileira: breve percurso para se pensar na questão dos PCNs.....	15
1.2 - O cinema e o debate acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	19
1.3 - Antecedentes históricos das teorias do cinema e as contribuições de Alain Bergala e dos estudos de Robert Stam acerca da leitura de Mikhail Bakhtin para se pensar o cinema em contexto escolar.....	31

## CAPÍTULO 2

Aproximações entre as teorias do currículo, cinema e contribuições de Jean-Luc Godard.....	50
--	----

## CAPÍTULO 3

Análise das aulas da escola de cinema do CAp/UFRJ.....	78
--	----

<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>86</b>
------------------------	-----------

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>94</b>
---	-----------

<b>ANEXOS.....</b>	<b>100</b>
--------------------	------------

## **Introdução**

### **1.1 – Aproximação do cinema ao contexto escolar: na busca de antecedentes**

O objetivo deste trabalho de dissertação é pesquisar sobre as possibilidades curriculares da linguagem cinematográfica a partir de uma experiência piloto, experimental, de ensinar cinema em contexto escolar em contra-turno, ao grupo dos alunos de Ensino Médio do CAp/ UFRJ. Várias perguntas emergem e iluminam um caminho a percorrer: como ensinar cinema? É possível aprender cinema na escola? Quais efeitos produzem a aproximação do cinema à educação em contexto escolar? Quais alterações das rotinas espaço-tempo, do cotidiano escolar o cinema introduz? Como pensar uma possível construção de currículo por meio da experiência do cinema na escola?

Esta pesquisa nasceu especificamente das reflexões surgidas da análise dos registros de algumas aulas do primeiro ano da Escola de Cinema do CAp/UFRJ, que organizou aulas semanais de cinema, para duas turmas que reuniram os alunos interessados de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Acompanhei e registrei todas as aulas do grupo de Ensino Médio vivenciando de perto esta experiência: os planejamentos, as aulas, as atividades dentro e fora da escola, que esboçavam um currículo em permanente elaboração e ajuste.

A ideia de ensinar cinema na escola foi ao encontro de algumas experiências já realizadas e bem sucedidas no âmbito nacional e internacional. De todas as leituras, as que ajudaram mais fortemente a definir o projeto pedagógico da escola e seus princípios são as propostas do cineasta Jean-Luc Godard e do cineasta e professor Alain Bergala.

Alain Bergala constitui um dos principais referenciais teóricos deste trabalho, em particular pela sua experiência com ensino de cinema na França. Bergala ministra aulas de cinema em Paris III, é autor de filmes e documentários e tem organizado vários cadernos e fichas pedagógicas sobre alguns dos filmes em *École et Cinéma*, organismo que seleciona e programa eventos e atividades pedagógicas sobre uma amostra de filmes na cinemateca francesa e dirige *L'Éden Cinéma* uma coleção de DVD(s) livres de direitos para sua difusão em sala de aula (Bergala, 2002). Também foi redator e editor dos *Cahiers du Cinéma*. Em junho de 2000, Bergala foi convocado pelo ministro de Educação, Jack Lang, para por em

marcha um projeto de educação artística e ação cultural na educação nacional, cujo intuito era o de incluir nos estatutos ministeriais, um sistema educativo unificado na área de artes, chamado *La Mission*. O propósito de desenvolver tal política definida no Plano de Cinco Anos (*Le Plan de Cinq Ans*) tinha como meta o desenvolvimento das artes e da cultura na escola.

Acredito que a contribuição de Bergala é fundamental para se pensar em propostas curriculares para o cinema no Brasil, pois evidencia, entre outras coisas, a necessidade da separação do cinema do audiovisual. O cinema, na visão do autor, tem especificidades em relação a outros elementos que estariam embutidos no “pacote audiovisual”. Na verdade, o que aconteceu na França, com esse projeto educacional proposto pelo então ministro de educação da época, Jack Lang, em parceria com a ministra de Cultura, Catherine Tasca, foi trazer à tona o debate curricular, sua maior flexibilidade e possibilidades de abertura para novas disciplinas.

Entretanto, Bergala se pergunta: *será que uma instituição como a escola pode acolher a arte?* (Bergala, 2002, p. 32). A escola, tal como funciona, não foi concebida para fazer arte, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo ela representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar. Se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar algum. O espaço escolar possui uma qualidade ímpar: o potencial de ser um espaço democrático, onde ocorre o encontro de possibilidades. Logo, o ideal seria pensar numa escola que não fosse somente reprodutora das desigualdades sociais, mas em particular,

(...) pensando antes de tudo, nas crianças que devem se encontrar, hoje, mais ou menos na mesma situação em que eu estava na infância: deserdados, distantes da cultura, à espera de uma improvável salvação, com poucas chances sociais de se dar bem sem a escola e não dispondo de um objeto preferido ao qual se apegar (...). No meu romance pessoal, fui salvo duas vezes: pela escola e pelo cinema. A escola em primeiro lugar me salvou de um destino de provinciano que nunca teria acesso à vida e à cultura de adulto que se tornaram as minhas. (Bergala, 2002, p.13).

Todos sabemos que a instituição escolar ainda possui significativas características de repressão e controle, mas cabe aos estudiosos da área de educação, professores, diretores de escolas, políticos e todos aqueles que de alguma forma estejam envolvidos no mundo da educação, repensar o trabalho escolar refletindo sobre práticas educativas inovadoras, que promovam um trabalho escolar mais criativo, introduzindo a arte de uma forma que possa trazer uma nova vida aos espaços escolares, e que, em alguma medida, permita desenvolver mais atividades de produção de sentido, oferecendo alternativas de reconfiguração de currículo. É preciso, pois, aliar o ensino à cultura, às artes, para assim despertar no campo do sujeito-aluno o desejo de aprender.

Tenho a impressão que educar não é levar o aluno e o professor a se identificarem através dos circuitos escolares ou se apropriarem do saber, tornando-os seus. Educar é perceber que o ensino nos remete à própria cultura, a uma nova forma de articular o social e o individual. Ensinar é estabelecer referências (Bergala, 2002).

O ensino na sociedade ocidental está marcado por um discurso monológico, ideia que encontra suas origens em Aristóteles (Berti, 2002) e que, em alguns casos, perdura até os dias de hoje. Ou seja, isto significa afirmar que muitos docentes fornecem aos discípulos uma definição pronta e eles devem apenas entendê-la, assimilá-la; se a entendem, estão no verdadeiro, se não, estão no erro. Não há um espaço de troca entre alunos e professores. Nossas escolas, infelizmente, não se vêm sempre livres deste modelo viciado e reprodutor. O cinema, assim, não deveria ser ensinado como outras disciplinas ditas “duras”, como a matemática ou a física, por exemplo. O cinema se constitui numa arte e para permanecer arte *deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo e de desordem* (Bergala, 2002, p. 30). A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelos alunos sem a experiência do fazer. Segundo o professor francês, tanto para os alunos como para os professores, ela deve ser, na escola, uma experiência de outra natureza que não a do curso localizado. Por sua natureza, a instituição tem a tendência de normalizar, amortecer e até mesmo absorver o risco que representa o encontro com toda forma de alteridade, para tranquilizar-se e tranquilizar seus agentes. Seguindo o pensamento de Godard: *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. O ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar um lugar de exceção* (apud, Bergala, 2002, p. 31).

Godard nos coloca na tensão da contradição. Como ensinar uma arte? Se o ensino se ocupa da regra e a arte deve ocupar o lugar da exceção, será que o ensino de uma arte como o cinema não é possível na escola? E se for possível, como sustentar ou superar esta tensão?

Ficamos situados num lugar de desconforto e desafio, precisamos da regra, mas também da exceção. Para ensinar cinema é necessário pensar o cinema como linguagem, conhecer seus elementos, seus parâmetros e sua história, sem perder de vista sua condição de “arte”.

Parto da premissa que este processo de ensinar e aprender cinema em contexto escolar se nutre do conhecimento tanto como da fantasia e da imaginação, da experiência de ver e rever filmes, da pesquisa e da experimentação de diferentes técnicas e materiais que se misturam e retroalimentam no ato de fazer e visualizar cinema. Ou seja, tenho como pressuposto que o melhor seria explorar as possibilidades de diferentes técnicas e materiais evitando os preconceitos, sem considerar determinada técnica ou material melhor que outro. No ato de assistir ao filme se aposta na diversificação de gêneros e épocas, visando ampliar o repertório sem censurar nenhum tipo de cinema, mas abrindo um leque de oportunidades que supera a oferta do circuito comercial.

## **1.2 – Percorso metodológico**

Este trabalho de mestrado nasceu no projeto de pesquisa Cinema para Aprender e Desaprender, e hoje se concentra no projeto Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica.

O projeto de pesquisa Cinema para Aprender e Desaprender (2007-2009), do qual participo desde 2007, está desdobrado na extensão gerados naquele projeto inicial de pesquisa e concentrado na parte de pesquisa específica a partir de 2009-2010 no estudo de Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica. O projeto Cinema para Aprender e Desaprender estabeleceu um convênio com a Cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM), aonde vem realizando parte de sua pesquisa, a partir do acervo de filmes, livros e do setor de documentação gráfica, sobre cinema e educação no corte da infância e adolescência. Desta forma atuou diretamente com crianças e adolescentes no CAp/UFRJ, como co-pesquisadores dessa infância e adolescência na análise crítica e criativa dos filmes. Também criou, como projeto piloto, a Escola de Cinema do CAp/UFRJ, onde se propôs a pesquisar essa infância e adolescência como

produtora de cultura, no processo de fazer cinema em contexto escolar. A Escola funciona como oferta extracurricular, com uma carga semanal de 2 horas. Em 2008, ganhou o apadrinhamento do cineasta Nelson Pereira dos Santos.

O projeto Cinema para Aprender e Desaprender ficou dividido em três modalidades: a que pesquisou na cinemateca (1ª), a que pesquisou sobre análise de filmes no CAp/UFRJ (2ª) e a que participou do registro e análise das atividades da Escola de Cinema (3ª). É desta última que parte meu trabalho agora concentrado, mais especificamente, numa leitura curricular das possibilidades de ensinar e aprender cinema em contexto escolar.

Assim, acompanhei e registrei ao longo de 2008 todas as aulas de cinema ministradas na sala 5 do CAp/UFRJ às terças-feiras de 13h30 às 15h30, da turma dos “maiores”, como é chamada carinhosamente a turma de Ensino Médio. Tal turma era integrada por alunos do segundo e terceiro anos do Ensino Médio e reuniu em torno de doze estudantes.

As atividades que ocorreram em sala de aula foram registradas com diferentes recursos: caderno de campo, fotografias e filmagem.

Em sala de aula, adotei como metodologia para as anotações de campo a *descrição densa* (Geertz, 1989, p. 10), o que não deve ser entendido como pura e simples descrição, mas sim como a tomada de uma postura epistemológica, isto é, uma *descrição densa* em interpretação desse contexto estudado, pois para Geertz (1989), a antropologia é uma ciência interpretativa, e essa interpretação faz parte de uma construção de verdade possível, pois a dificuldade não reside em se descrever o que foi visto, mas em traduzir. Colocar a interpretação é trazer o “outro”, e é nessa rede de significados que se constrói a cultura.

A escolha dessa metodologia pretende fugir das perspectivas essencialistas, o que abriria a possibilidade de não mais pensar a cultura como coisa, mas como rede de significados, assim como é a linguagem. Desta forma, acredito que a escola e a educação, por fazerem parte de uma dada cultura, estejam inseridas em processos de significação, entendendo cultura como estruturas de significados socialmente estabelecidas, porque a cultura não é poder, ela se resume a um contexto.

Acabada a parte do campo, comecei a refletir acerca das possibilidades da criação da disciplina cinema no Ensino Médio.

Para o desenvolvimento da minha pesquisa, num primeiro momento investiguei a aproximação entre cinema e escola, observando as contribuições do professor de Paris III, Alain Bergala e do cineasta Jean-Luc Godard tendo em vista gerar uma reflexão que contemple as possibilidades de desenvolvimento de um currículo de cinema. A seguir, iniciei o estudo do currículo na perspectiva da história da educação brasileira, onde procurei as origens dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, e mais adiante, uma breve perspectiva histórica das teorias do currículo, observando a sua importância e qual proposta poderia se aproximar de um possível projeto para o desenvolvimento de um currículo de cinema.

Num segundo momento me aproximei da discussão das teorias do cinema propostas por Jacques Aumont e Michel Marie, dando ênfase no *cinema como arte e como substituto do olhar*, aproximando-as da teoria de Alain Bergala e do teórico Robert Stam, que reflete sobre as contribuições de linguagem para as artes proposta por Mikhail Bakhtin.

E num terceiro momento, de todas as aulas filmadas, fotografadas, pesquisadas e analisadas, selecionei oito delas, que por sua vez, possuíam conteúdos mais teóricos, com a intenção de se desconstruir a ideia de que só se aprende cinema “fazendo”, mas observando que se deveria levar em conta a articulação da teoria com a prática, na tentativa de compreender se existe uma aproximação do cinema enquanto linguagem artística e produtora de cultura. Também me interessava estudar em que medida a análise das aulas poderia dialogar com alguma discussão das teorias do currículo, tendo como objetivo problematizar a possibilidade de introduzir o cinema no currículo escolar.

A ideia inicial deste projeto foi pesquisar a hipótese de alteridade (Bergala, 2002) e o processo de ensino de cinema no contexto da escola. Mas, depois de ler e reler os planejamentos das aulas, as descrições densas e ver e rever os registros das aulas filmadas, meu interesse se endereçou para a questão curricular.

O caminho a seguir imediatamente foi aprofundar a leitura dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Artes para o Ensino Médio, de 1997, onde a disciplina “arte” foi

contemplada, subdividindo-se em cinco categorias: artes visuais, música, teatro, dança e audiovisual. O cinema estaria aqui acoplado ao audiovisual. Considero que isto pode ser amplamente discutido, pois o audiovisual engloba televisão e Internet, por exemplo, que por sua vez, possuem funções distintas das do cinema.

De tal modo, defendo o cinema como linguagem específica, ou melhor, como linguagem artística, que deveria ter seu devido espaço para ser estudados à parte, assim como são as artes visuais, a música, a dança e o teatro.

## **CAPÍTULO 1**

### **1.1 – Antecedentes históricos do currículo na educação brasileira: breve percurso para se pensar na questão dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).**

A questão do debate de um currículo unificado para todo território nacional é recente (desde 1996, com a instauração dos Parâmetros Curriculares Nacionais), mas ao longo da história do nosso país, nota-se que esse debate já existia, tornando-se necessário que tal discussão seja problematizada. Logo, é fundamental olhar, mesmo que de forma breve, para a história educacional brasileira para se compreender como se chegou à situação atual e como pensar numa proposta curricular que insira o cinema nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes.

A história da educação no Brasil começa em 1549 com a chegada dos primeiros padres jesuítas, inaugurando uma crise que haveria de deixar marcas profundas na cultura e civilização do país. Movidos por intenso sentimento religioso de propagação da fé cristã, durante mais de 200 anos, os jesuítas foram praticamente os únicos educadores do Brasil (Barbosa, 2003).

Em 1759, quando os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas respectivas colônias, abriu-se um enorme vazio na educação, que só tomaria um novo impulso a partir de 1808, com a mudança da sede do reino de Portugal e a vinda da família real para o Brasil-Colônia, que instauraram instituições culturais e científicas, de ensino técnico e dos primeiros cursos superiores, como os de medicina no estado do Rio de Janeiro e da Bahia (Barbosa, 2003).

Desde essa época é notável como a obra educacional de D. João VI estava interessada em suprir as necessidades imediatas da corte portuguesa no Brasil, com o intuito de preencher demandas de formação profissional e como essa característica teve forte influência na educação tanto básica quanto de ensino superior (Lima, 1969).

Durante os períodos subsequentes, até meados dos anos de 1920, se estabeleceram duas Constituições, uma em 1824 e outra em 1891. Com a independência do país conquistada em 1822 esboçaram-se algumas mudanças no panorama político e social. No que concerne à educação, a Constituição de 1824 firmava como compromisso do Império, assegurar instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, que por sua vez, foi confirmada em 1827, pela lei de 15 de outubro do mesmo ano, que previa a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos. Entretanto, com a promulgação do ato adicional de 1834, que delegou às províncias a prerrogativa de legislar sobre a educação primária, fez com que o governo central se afastasse da responsabilidade de assegurar educação elementar para todos (Lima, 1969).

A descentralização da educação básica, instituída em 1834, foi mantida pela República, na Constituição de 1891, mais uma vez impedindo o governo central de formular e coordenar a universalização do Ensino Fundamental, o que conseqüentemente ampliou, nas décadas seguintes, a distância entre as elites do país e as camadas sociais populares, segundo Cunha (1977).

A partir da década de 20, depois da Primeira Guerra Mundial, o Brasil começou a ser repensado em termos de educação, dando espaço a um movimento de renovação no setor educacional. Período efervescente tanto do ponto de vista cultural quanto artístico (destaca-se a Semana de Arte Moderna de 1922), que repercutiu amplamente no campo educacional, quando muitos educadores promoveram a crítica a um modelo de ensino passivo, engessado, em que o aluno era apenas um receptor das idéias e dos conhecimentos transmitidos pelos mestres (Cunha, 1977).

Em consequência desse panorama político e social, em 1931, é implementada a reforma Francisco Campos pelo Ministério de Educação e Saúde Pública, a qual dava uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior em território nacional (Cunha, 1977). Nota-se aqui o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação, estabelecendo um currículo seriado (implementação de um currículo enciclopédico, aparecendo pela primeira vez na história do Brasil o currículo nas leis e reformas educacionais), a frequência obrigatória, dois ciclos – um fundamental e outro complementar - e a exigência de habilitações neles para o ingresso no ensino superior.

Nesta mesma época surge a grande geração de educadores: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros. Eles tentaram implantar no Brasil os ideais da Escola Nova e divulgaram o Manifesto dos Pioneiros em 1932, documento histórico que sintetiza os pontos centrais desse movimento de idéias, redefinindo, mais uma vez, o papel do Estado em matéria educacional. Tal manifesto enfatizava a construção e aplicação de um programa de reconstrução educacional de âmbito nacional, afirmando a finalidade da educação que se definia de acordo com a filosofia de cada época e que a sociedade estava mudando, logo a educação escolar deveria refletir essas mudanças, o que gerou uma nova concepção de educação, segundo a qual é o educando, com seu interesse, suas aptidões e tendências, quem deve ser o centro da ação pedagógica. Esse ideário de educação voltará nos anos 90 com as reformas educacionais mais recentes e com uma nova perspectiva das teorias do currículo (Popkewitz, 1997).

Entretanto, na Constituição de 1937, com o estabelecimento do Estado Novo, o Estado deixava de proclamar seu dever frente à educação: o que era em 1934 um dever do Estado, em 1937 passou a ser uma ação meramente supletiva.

Somente após a queda do Estado Novo, em 1945, segundo Lima (1969), os ideais da década de 30 puderam ser retomados e consubstanciados no primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1948, que após difícil trajetória, foi finalmente aprovado em 1961 (Lei n 4024/61). Eis aqui a primeira LDB brasileira!

Porém, com a instauração do regime militar em 1964, o movimento em favor da escola pública e o conteúdo da primeira LDB brasileira foram interrompidos.

O novo regime implantou a segunda LDB, onde foram promulgadas as leis n.5540/68 e n. 5692/71. Tais leis introduziram mudanças significativas na estrutura do ensino fundamental e superior, demonstrando a necessidade de vincular a educação aos planejamentos econômicos globais, como forma de contribuir para o desenvolvimento econômico do Estado. E para atingir essa meta, seria necessário adequar a educação às necessidades de qualificação de mão de obra demandada pelo mercado de trabalho.

Desta forma, para conter a forte demanda ao ensino superior, a estratégia governamental adotada foi a lei n.5692/71, que atribuiu ao ensino do segundo grau um

caráter de profissionalização compulsória. É importante ressaltar aqui três aspectos: o primeiro é que tal lei que promulgou a compulsoriedade do ensino profissionalizante de segundo grau só contribuiu mais ainda para a desorganização dos currículos das escolas públicas; segundo, tal lei aumentava ainda mais a desigualdade social, pois os alunos das escolas públicas eram filhos de operários, neste sentido tem-se no Brasil uma dualidade de ensino, assim como na França (Baudelot & Establet, 1992): as escolas particulares deveriam formar as elites condutoras do país e as escolas públicas formarem os filhos dos operários e desafortunados; e terceiro, tais reformas educacionais dos anos 70, se inspiraram e se justificaram através da *teoria do capital humano* (Frigotto, 2002), que creditava à educação o poder quase mágico de favorecer o desenvolvimento das nações e à ascensão social dos indivíduos. Essa teoria, surgida nos Estados Unidos e Inglaterra, nos anos 60, e no Brasil nos anos 70 (Frigotto, 2002), foi estruturada no âmbito das teorias do desenvolvimento ou ideologia desenvolvimentista do pós-guerra, fazendo parte da estratégia de hegemonia norte-americana. Esta teoria influenciou a própria prática educativa, pois previa uma pedagogia fundamentada nos princípios da racionalidade e da eficiência que regem a lógica do mercado, dando ao trabalho escolar um caráter acentuadamente tecnicista, que se materializava em propostas fechadas, restritas a uma aprendizagem para o saber fazer. Essa característica ainda é presente nos currículos escolares.

O fracasso da profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau culminou com a promulgação da Lei n.7044, em 1982, numa época marcada pela onda de democratização da educação, conforme análise de Gentili (2001).

Com o fim do regime autoritário em 1985 e com a implementação da Constituição de 1988, uma nova fase da educação brasileira estava começando a surgir.

A principal reforma no ensino nos anos 90 foi instaurada pela Lei n.9394/96, instituindo a nova LDB e com uma grande novidade: os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Lei Darcy Ribeiro, como foi chamada, aprovada em 20 de dezembro de 1996, que vigora até os dias atuais, confirma as tendências da afirmação de uma escolaridade básica mais prolongada e a proposta de uma educação profissional mais abrangente, e, portanto,

para além do adestramento das técnicas de trabalho, afirmando o propósito de estender ao poder público a obrigatoriedade de oferta de Ensino Médio como direito de cidadania.

Todavia, é relevante ressaltar que a discussão dessa lei se iniciou uma década antes de sua aprovação, com a Carta de Goiânia. Conforme afirmado por Saviani (1997), o início das discussões da Lei de Diretrizes e Bases iniciou-se na IV Conferência Brasileira de Educação em 1986, na qual é aprovada a Carta de Goiânia e, no ano seguinte, com a publicação na revista da ANDES de um artigo sobre a LDB.

Voltando às questões descritas na atual LDB, a mesma determinava pelo decreto n.2208/97, parecer n.16/99, que são dois os níveis da educação nacional: a Educação Básica, que corresponde as oito séries do Ensino Fundamental (mas, que, atualmente são nove), mais as três séries do Ensino Médio, e a Educação Superior. No que diz respeito à Educação Profissional, tratada em capítulo especial, são três os níveis de ensino: o Básico, o Técnico e o Tecnológico.

No quesito organização curricular, do qual me interessa particularmente, a atual legislação confirma os parâmetros que passam a orientar as ofertas educacionais na nova ordem da economia mundial.

Antes de aprofundar-me na questão dos PCNs, mais especificamente o de artes, é importante notar que o debate de uma educação de âmbito nacional, acompanhada das questões curriculares para a implementação de um currículo unificado para todo território, sempre estiveram presentes na história da educação brasileira. Tais tentativas ao longo do tempo não puderam se concretizar por causa das políticas públicas relativas à educação: num dado momento o Estado tinha a obrigatoriedade de fornecer a educação pública para os cidadãos e num outro não. Essas oscilações do dever do Estado frente à educação geraram inúmeras consequências para nossa educação que perduram até hoje. Os PCNs só se concretizaram graças à redemocratização do país, quando se reabriu o debate em torno da questão da educação pública e das questões curriculares.

Desta forma, qualquer reflexão que pretenda contribuir com a discussão sobre propostas curriculares de cinema para a educação básica somente se torna possível dentro

dos limites dos PCNs, em particular o de artes, que prioriza a cultura como fundamental para a formação e o desempenho social do cidadão.

## 1.2 – O cinema e o debate acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais

As artes sempre estiveram presentes na escola, mas de que maneira? No período entre a Semana de Arte de 1922 e a Reforma de 1971, a arte ocupava um lugar subalterno, no então chamado ensino primário e secundário. É significativo, neste período, como demonstrou Duarte Jr. (2007) à existência da arte nos currículos seguida de adjetivações, tais como “artes industriais” ou “artes domésticas”. Na primeira disciplina, os alunos (do sexo masculino) aprendiam a confeccionar objetos “úteis” nas oficinas, como: estantes, portas-copo, bandejas etc. Na segunda, as alunas eram adestradas nas “artes” culinárias, do bordado, da costura etc. As cadeiras de formação musical, também chamada de “canto orfeônico”, continuavam a se restringir ao ensino do hino nacional. Todavia, há que se ressaltar a iniciativa de inúmeros educadores e artistas que procuraram, paralelamente ao ensino oficial, fundar e desenvolver as “Escolinhas de Arte”, nascendo a pioneira em 1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa de Augusto Rodrigues. Ainda observou-se a célebre experiência (duramente reprimida) dos Ginásios Vocacionais que, coordenados pela Professora Maria Nilde Mascellani, deram à arte um lugar ao lado das outras disciplinas (Duarte, 2007).

Desta forma, nota-se como a arte era considerada na escola: *como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura* (Salvador, 1971, p. 20).

A arte, considerada um luxo e interpretada segundo os parâmetros europeus, destinava-se à formação e ao lazer das classes mais abastadas. Tais classes também nunca viram com bons olhos as manifestações artísticas populares, consideradas “primitivas” e “incultas”. O povo, que não tinha acesso à arte de elite, também era desencorajado e até reprimido em suas manifestações estéticas. Logo, sendo a tendência oficial de nosso ensino eminentemente pragmática desde os seus primórdios, a arte nunca teve nele um papel que não fosse o de mero apêndice ou de preparação para atividades “superiores”.

Dentro desse contexto, é importante ressaltar que a mesma lei que profissionalizou a educação brasileira, em 1971, transformando-a numa imposição de valores pragmáticos (5692/71), também tornou obrigatória a educação artística no primeiro e segundo graus. A disciplina implantada compreendia as seguintes áreas: música, teatro e artes plásticas, que deveriam ser desenvolvidas no decorrer da formação dos estudantes. Haverá aí alguma contradição, ou qual é o real papel desta obrigatoriedade? Segundo Gadotti (1978) tal imposição desempenha a função de ideologia, ou seja, permite que se possa falar do caráter “humanizante” e “formativo” do nosso sistema educacional que, tão voltado ao “homem integral”, até incluiu a arte em sua formação.

A obrigatoriedade da educação artística, nesse dado contexto, gerou uma situação caótica para o ensino das artes em âmbito nacional. A formação do professor polivalente em artes se revelou extremamente deficitária. É algo difícil exigir-se que um mesmo indivíduo possa, efetivamente, trabalhar com seus alunos em todas essas áreas distintas. Para tanto, haveria que se constituir uma equipe de trabalho com diferentes profissionais especializados numa só forma de expressão. Mas, ao não levar isto em consideração, a obrigatoriedade do ensino de artes naquele contexto fez com que os professores desenvolvessem atividades que não conheciam bem, apenas para cumprir o programa e as formalidades acadêmicas. Nessas condições, terminaram os professores de arte por desempenhar um papel decorativo no interior da escola, sentindo-se confusos quanto ao seu real valor e a necessidade para a formação do indivíduo.

A escola brasileira funcionando, muitas vezes, em precárias condições, não dispõe de infra-estrutura para abrigar um espaço apropriado ao trabalho com a arte. Organizada ainda de maneira formal e burocrática, sua estrutura relegou a educação artística a uma disciplina a mais dentro dos currículos tecnicistas, com uma pequena carga horária semanal. Com a implementação dos PCNs na LDB de 1996, acredito que a disciplina de artes esteja tendo seu devido reconhecimento frente às outras disciplinas. Constata-se, assim, que a arte tem, agora, função essencial, para se construir aquilo que está fora dos limites da razão discursiva, reconhecendo-se a importância da arte na constituição do humano e estabelecendo para atividade de tal disciplina formação específica em cada sub-área da mesma (música, teatro, dança, artes visuais e artes audiovisuais).

Mas, afinal de contas, o que são os Parâmetros Curriculares Nacionais?

Os PCNs são definidos como referências de qualidade para a educação no Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil (PCN Ensino Médio, volume único, 1997, p. 12). Ou seja, quem os escreveu pensou neles como uma referência curricular comum para todo o país. O documento de introdução aos PCNs sustenta a necessidade dessa referência comum para toda a nação porque afirma que fortaleceria a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal para com a Educação. Os PCNs não se auto-denominam um currículo acabado e obrigatório, mas o seu nível de detalhamento acaba por transformá-los em uma referência obrigatória para a construção dos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. E embora haja muitas citações sobre o respeito às especificidades locais, o que exigiria um trabalho de escuta e pesquisa por parte dos elaboradores do documento, a centralização é a marca dessa política educacional.

Com existência prevista no Plano Decenal de Educação (1993-2003), os PCNs pretendem orientar as ações educativas no ensino obrigatório e, assim, melhorar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

“A orientação proposta nos PCNs reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é acabado, o que se propõe é uma visão de complexidade e da provisoriedade do conhecimento. De um lado, porque o objeto do conhecimento é complexo de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também provisório, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução.” (PCN Ensino Médio, volume único, 1997, p. 44)

O trecho citado expressa a escolha pela Psicologia e pelo Construtivismo, embora o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas seja uma exigência do Art.206 da Constituição (Azanha, 1996, p. 10).

Desta forma, com a LDB de 1996, houve um maior reconhecimento do ensino das artes no Ensino Fundamental, e principalmente no Ensino Médio, ressaltando seu sentido cultural que vai se desvelando na medida em que os alunos do Ensino Médio participam de

processos de ensino e aprendizagem criativos que lhes possibilitem continuar a praticar produções e apreciações artísticas, a experimentar o domínio e a familiaridade com os códigos e expressão em linguagens de arte.

O objetivo do PCN de Artes para o Ensino Médio é o de explicitar diretrizes gerais que possibilitem promover conhecimentos de arte aos adolescentes, jovens e adultos. Tais diretrizes buscam contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas (PCN Ensino Médio, volume único, p. 42). Logo, conhecer arte no Ensino Médio significa que os alunos são capazes de se apropriarem de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para o desempenho social do cidadão.

O PCN de artes se insere na área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, subdividindo-se em música, artes visuais, dança, teatro e *ampliando saberes para outras manifestações, como as artes audiovisuais* (PCN Ensino Médio, volume único, 1997, p. 42). Observa-se a ênfase dada a essas áreas do saber como linguagem, isto é, linguagens artísticas e seus códigos correspondentes e também ao quesito tecnologia. Mas, porque será que esta área vem acompanhada com “e suas tecnologias?” No texto de Carl Sagan encontramos bons motivos para incluir tecnologia nos currículos escolares:

*“Nós criamos uma civilização global em que os elementos mais cruciais — o transporte, as comunicações e todas as outras indústrias, a agricultura, a medicina, a educação, o entretenimento, a proteção ao meio ambiente e até a importante instituição democrática do voto — dependem profundamente da ciência e da tecnologia. Também criamos uma ordem em que quase ninguém compreende a ciência e a tecnologia. É uma receita para o desastre. Podemos escapar ilesos por algum tempo, porém mais cedo ou mais tarde essa mistura inflamável de ignorância e poder vai explodir na nossa cara” (Sagan, 1996, p. 4).*

A observação do cotidiano ratifica o que o texto afirma em relação com o inegável e crescente desenvolvimento tecnológico e sua incorporação no nosso dia a dia, nas duas últimas décadas do século XX. Ao se propor que cada área de ensino se estruture considerando as tecnologias a ela associadas, o objetivo, segundo Sagan, é o de promover competências e habilidades que sirvam para o exercício de intervenções e julgamentos práticos. E aqui se inclui desde o entendimento de equipamentos e de procedimentos do cotidiano social e profissional até a avaliação de riscos e benefícios em processos tecnológicos; a avaliação de aspectos éticos envolvidos na produção; a aplicação do

conhecimento tecnológico e a capacidade de ponderar sobre os usos dessa produção humana.

Resumindo, ao compor a área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” no Ensino Médio, a arte é considerada particularmente pela articulação da tecnologia com aspectos estéticos e educacionais. Por ser um conhecimento humano articulado no âmbito sensível cognitivo, se torna possível por meio das artes criarmos significados, mobilizarmos sensibilidades, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura.

É assim, ao desenvolver conhecimentos estéticos e artísticos dos alunos, que a disciplina arte comparece como parceira das disciplinas trabalhadas na área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” e nas demais áreas presentes no Ensino Médio. E o PCN ainda prevê que

(...) ao participar com práticas e teorias de linguagens artísticas nas dinâmicas da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a disciplina arte deve colaborar no desenvolvimento de projetos educacionais interligados de modo significativo, articulando-se conhecimentos culturais apreendidos pelos alunos em Informática (cibercultura), Educação Física (cultura e movimento corporal), Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (cultura verbal, trabalhando inclusive as artes literárias). (PCN Ensino Médio, volume único, 1997, p. 44).

Logo, para a realização de tais projetos educacionais são desejáveis diversas parcerias formadas entre os professores responsáveis pelas várias disciplinas. Sem perder a clareza das especificidades de cada uma delas, é possível ousar contatos entre as suas diversas fronteiras de conhecimento e entrelaçá-las quando for a serviço do alargamento cultural dos alunos. Trata-se de momentos de interdisciplinaridades ou de trânsitos entre fronteiras de conhecimentos, objetivando uma educação transformadora, cuja maior responsabilidade se concentra na formação e identidade do cidadão.

Na medida em que tais fazeres são acompanhados de reflexões, trocas de idéias, pesquisas e contextualizações históricas e socioculturais, transformando conhecimentos estéticos e artísticos anteriores em compreensões mais amplas de conviver com a arte, fecunda-se a consciência de uma sociedade multicultural, onde o estudante confronte seus valores, crenças e competências culturais no mundo no qual está inserido.

Neste sentido, o intuito do processo de ensino e aprendizagem em arte, é assim, o de levar os estudantes a humanizarem-se, como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos,

reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, por uma melhor qualidade cultural na vida dos grupos e das cidades, com ética e respeito pela diversidade.

O PCN de artes ainda prevê competências, tais como: *realizar produções artísticas e compreendê-las; apreciar produtos de arte e compreendê-los; analisar manifestações artísticas, conhecendo-as e compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural* (PCN Ensino Médio, volume único, 1997, p. 46). Analisando essas competências expostas pelo documento, se observa a importância da realização de produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro e artes audiovisuais) tendo como foco a reflexão e compreensão dos diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas. Logo, pretende assegurar a instância reflexiva em todas as etapas do processo de produção artística, onde se espera, com isso, evitar a falsa dicotomia que opõe teoria e prática, pensar e agir.

Nesse sentido, escolhi aprofundar a leitura dos PCNs de artes focando o cinema, cuja parte referente ao audiovisual (p. 45 e 46), está disposta em áreas como a televisão, vídeo, telas informáticas e o cinema, nos quais prevê que os alunos adquiram competências, tais como: fazer trabalhos artísticos como desenhos, pinturas, gravuras, modelagens, esculturas, fotografias, reprografias, ambientes de vitrines, cenários, artes gráficas (folhetos, cartazes, capas de discos, encartes, logotipos, dentre outros); saber fazer trabalhos artísticos em telas informáticas, vídeos, *cd-rom*, *home-page*, dentre outros, integrando as artes audiovisuais; analisar os sistemas de representação visual, audiovisual e as possibilidades estéticas, bem como de comunicação presentes em seus trabalhos, de seus colegas e de outras pessoas; investigar em suas produções de artes visuais e audiovisuais, inclusive as informatizadas, como se dão as articulações entre os componentes básicos dessas linguagens – linha, forma, cor, valor, luz, textura, volume, espaço, superfície, movimento, tempo etc.; e analisar as intrínsecas relações de forma e conteúdo presentes na sua própria produção em linguagem visual e audiovisual, aprofundando a compreensão e conhecimento de suas estéticas.

Problematizando tais competências previstas a serem adquiridas pelos estudantes, nota-se certo avanço em reconhecer tal linguagem, a audiovisual, não como ferramenta pedagógica, isto é, uma não instrumentalização de seu uso, tão frequente nas escolas. Por

exemplo, frequentemente os professores projetam determinados filmes para explicar, introduzir ou debater sobre os conteúdos (para citar alguns exemplos: *Rainha Margot*, para falar da inquisição de 1572; *1492*, para falar do descobrimento da América; *Danton e o processo da revolução*, para falar da Revolução Francesa). Isto não significa uma crítica em si, porém, parece ser a instrumentalização do cinema a única aproximação possível na educação para a grande maioria dos professores.

Os PCNs, ao priorizar a articulação entre a teoria e a prática, produziram avanços no ensino de arte, de modo que esta deixasse de se reduzir ao equívoco mencionado acima, de uma mera instrumentalização como no caso do cinema. Entretanto, observo certo retrocesso, no fato das linguagens audiovisuais estarem todas juntas, pois cada uma constitui uma linguagem específica. Os PCNs, por exemplo, colocam juntos cinema e televisão, como linguagens audiovisuais. Deleuze (1995), por sua vez, explica que o cinema e a televisão possuem funções distintas. A televisão, segundo este pensador, caracteriza-se por privilegiar a informação em detrimento da expressão artística. Diferentemente do cinema, que privilegia a expressão artística.

Nessa mesma perspectiva é de extrema importância ressaltar o trabalho do professor Alain Bergala. Quando o mesmo foi chamado no ano de 2000 por Jack Lang, o então ministro da educação na França, para ser conselheiro do projeto La Mission, projeto esse que enfatizava sobre a questão da arte na escola, o sistema escolar francês vivenciava o mesmo problema que o caso brasileiro: na proposta curricular francesa o audiovisual englobava cinema e televisão (Bergala, 2002). Compreende-se aqui uma mobilização do ministro de educação francês em elaborar uma aproximação dos estudantes com o mundo das artes, e de uma preocupação de assistir a um filme como obra de arte, o que era uma tarefa dos cineclubes. Assim, o que a escola poderia fazer de melhor seria realizar tal aproximação, não somente dos filmes como obras de arte, mas também como obras de culturas distintas.

Segundo Bergala (2002), a aproximação entre televisão e cinema, no sistema educativo francês fez mais mal do que bem. Tal ideia repousava sobre um pressuposto defensivo: o professor encarregado de ensinar cinema teria como missão primeira desenvolver o espírito crítico, conseqüentemente, isto significava desenvolver uma reflexão

crítica a respeito da televisão. Tal aproximação demonstra muito mais uma instrução cívica do que de uma educação artística, conforme as palavras do próprio Bergala:

Eu tentei suprimir a palavra “audiovisual” de tudo aquilo que tocava especificamente o cinema, e de reclamar por uma separação radical da aproximação do cinema como arte (inclusive daquilo que é levado em consideração pela televisão) e da aproximação crítica da televisão naquilo que ela possui de específico (Bergala, 2002, p. 52-53).

Para grande alívio de Bergala, o projeto La Mission, contratou uma conselheira para se encarregar da televisão como área específica.

Desta forma, nota-se a crítica elaborada por Bergala, pois se o cinema tem esse lugar, essa posição diferenciada entre os saberes, dentro do sistema educativo, seria um engano supor que o professor que dá aulas de cinema pudesse também se encarregar de dar aulas sobre televisão, acarretando numa certa desqualificação de tal saber e da própria profissão docente. O erro seria achar que uma aproximação com o cinema daria ferramentas para se armar criticamente os estudantes contra a televisão.

Bergala aponta, nesse sentido, dois perigos principais nesta aproximação entre cinema e televisão: primeiro, a televisão não é mais do que um meio e um suporte de difusão; e segundo, da própria aproximação com o cinema dentro do ambiente escolar (Bergala, 2002, p. 53 e 54).

Analisando a primeira proposição, é impossível “etiquetar” a difusão da televisão e do cinema juntas. Deve-se separar em dois blocos distintos: o que é levado em conta do imaginário do cinema (filmes, filmes para televisão, documentários, clips, propagandas) que utiliza os códigos, os métodos de filmagem e de fabricação do cinema; e aquilo que é levado em conta pelos dispositivos televisivos: programas de variedades, jogos debilizantes de todos os tipos, talk-shows, jornais, face a face políticos, e esportes transmitidos diretamente. Observa-se que existe um imaginário específico da televisão. Esses dois tipos de produção difundidos pela televisão só possuem em comum o meio como são distribuídos e uma mesma situação de recepção, mas elas reportam a dois imaginários e a duas posturas distintas do espectador radicalmente diferentes. Logo, - brinca Bergala - a análise de uma sequência, por mais inteligente que seja, de um filme de Orson Welles, por exemplo, jamais dará instrumentos adequados para analisar uma dessas emissões televisivas!

A segunda proposição, por sua vez, é uma crítica dessa aproximação do cinema dentro da escola, não como objeto de arte, mas como um objeto ruim, nocivo, perigoso, assim como é a televisão, onde se deve desconfiar das imagens. O ideal pedagógico de uma aproximação crítica mutila a experiência do cinema como arte. Não que não se deva ter esse tipo de aproximação com o cinema, acredito que seja válida e benéfica para os alunos, mas não deve ficar limitada somente a isso.

Entretanto, não se deve esquecer, como aponta Bergala (2002), que o dispositivo televisivo influenciou o cinema, e que foi no caso dos esportes que se deram as formas mais interessantes. A título de exemplo cito uma passagem de Serge Daney, crítico de cinema:

O *zoom* se transformou na forma pela qual nós apreendemos o espaço. Foi um certo Frank G. Back que o inventou, em 1962, para filmar os esportes para a televisão. Foi Rossellini (por acaso) que fez a primeira utilização sistemática deste procedimento. O *zoom* não é mais uma arte da aproximação, mas uma ginástica que se compara àquela do boxeador que dança para não mais encontrar seu adversário. O *travelling* veiculava o desejo, o *zoom* difunde a fobia. O *zoom* não tem nada a ver com o olhar, é uma maneira de tocar com o olho. Toda uma cenografia, feito do jogo entre a figura e o fundo, se torna incompreensível. (Daney, 1986, p. 71)

Mas o resto do “específico televisivo” se tornou um pesadelo: os programas infantis praticamente inexistem; os matutinos e vespertinos de variedades são verdadeiros “shoppings” digitais oferecendo toda sorte de produtos supérfluos; nos programas de entrevistas, os vaidosos entrevistadores com sua ridícula presunção, falam/opinam mais que os entrevistados; nos informativos e noticiários, as informações são em geral distorcidas e tendenciosas, ou seja, sem isenção da opinião pessoal ou corporativa; os dominicais são sequências intermináveis do mais puro mau-gosto, que sobrevivem, em sua maioria, da exibição da desgraça e sofrimento do povo por apresentadores adutores e repetitivos; e, atualmente, a febre dos “reality-shows” mostrando desconhecidos em busca dos seus quinze minutos de fama num programa dito politicamente correto pela sua direção.

Neste sentido, a frase de Godard citada no seu *Histoire(s) du cinéma*, com certo ar de melancolia em relação às artes visuais, cai como uma luva: *a televisão se tornou um espetáculo*. Por pensar dessa forma, o próprio cineasta, em sua ácida crítica aos meios de

comunicação, e em particular, à televisão, em 1973, quando se mudou para Grenoble, sudoeste da França, criou o atelier *Sonimage* (ao mesmo tempo sua imagem e som + imagem). Nesta época, Godard descobre o vídeo e mergulha na experimentação formal, na qual a televisão figura como principal tema de análise e combate.

O mais expressivo fruto desse período é a série *Six fois deux / Sur et sous la communication* (Seis vezes dois / Sobre e sob a comunicação), realizada por Godard e Miéville para a televisão francesa, em 1976. Como o título indica, são seis episódios divididos em duas partes de cerca de 50 minutos, exibidos em seis domingos consecutivos, sempre precedidos pela mensagem “este programa não oferece as características habituais às nossas transmissões”. Formalmente, são filmes artesanais, nos quais é frequente o uso de longos planos fixos, pontuados com intervenções gráficas – primitivos efeitos de mesa de edição linear. Um dos episódios, por exemplo, é inteiramente composto por uma entrevista com o matemático René Thom, realizada por um Godard que se faz presente apenas pela voz e pela fumaça de seu charuto em quadro. A conversa gira em torno de uma certa teoria da catástrofe e Godard dirige o diálogo, compondo uma insinuação de que o trabalho de um matemático está próximo da poesia, ou da inocência da infância.

Em *Six fois deux*, Godard alterna diferentes métodos para questionar a TV, ora propondo simplesmente uma linguagem diferente, ora atacando-a nominalmente dentro de cada episódio. É o caso de um capítulo cortado da série, no qual Godard discute com Jean-Claude Philippe, o apresentador de um cineclube na TV. Trata-se na verdade de um nocaute humilhante, no qual o cineasta questiona o fato de Philippe apresentar os filmes com uma explicação introdutória para “ajudar o telespectador a compreender”. É um material desconcertante, em que o contraste entre a violência de Godard e a fragilidade intelectual de Philippe chega a provocar incômodo (ou risos) no telespectador.

A determinação de Godard em criticar a televisão aparece ainda em *Meeting Woody Allen* (1986), que é basicamente uma conversa de 25 minutos entre os dois diretores, montada por Godard. "Você teria o sentimento, como eu tenho um pouco, ou talvez muito mesmo, de que esse *tv power* afeta a sua criação, exatamente como a radioatividade pode ter uma ação nefasta sobre a saúde?", pergunta a Woody Allen sem se preocupar muito com a resposta...

Assim, rapidamente, a televisão se torna para os dois cineastas, Godard e Miéville, a oportunidade de um projeto de grande envergadura: adotar as ferramentas da TV para melhor denunciar seu conteúdo. Tratava-se de uma reflexão sobre os meios de comunicação, que denunciava “aqueles que asfixiam a verdade” para propor, em contrapartida, uma outra televisão, mais próxima das realidades sociais e mais crítica.

Nota-se aqui a aproximação com o pensamento de Bergala, onde a postura para um estudo da televisão estaria mais próxima da instrução cívica, isto é, de criticar tal veículo de comunicação, mais do que uma postura de educação artística.

No caso brasileiro, em relação à televisão, um documentário britânico intitulado *Muito além do cidadão Kane*, de Simon Hartog, exibido em 1993 pelo Channel 4, uma rede televisiva pública do Reino Unido, mostra as relações e influências sombrias do monopólio da Rede Globo no Brasil. A obra detalha a posição deste canal na sociedade brasileira, debatendo a influência do grupo, seu poder e suas relações políticas manipuladoras e formadora de opinião. O ex-presidente e fundador da Globo Roberto Marinho foi o principal alvo das críticas do documentário, sendo comparado a Charles Foster Kane, personagem criado em 1941 por Orson Welles para *Cidadão Kane*, um drama de ficção baseado na trajetória de William Randolph Hearst, magnata da comunicação nos Estados Unidos.

Desta forma, quando se estuda televisão é necessário levar em consideração o poder que ela exerce nos sistemas políticos, sociais e culturais. Reconheço que assim, os estudos sobre a televisão, estariam muito mais voltados para uma sociologia da comunicação, do que para os estudos de arte propriamente ditos.

Acredito que essas breves abordagens sirvam para iniciar uma discussão que enfatiza as diferenças entre a linguagem da televisão e a cinematográfica. Além de cada uma possuir seus códigos próprios para a construção de suas respectivas linguagens, nota-se como a linguagem televisiva está voltada para uma ótica capitalista inserida numa relação de consumo para com o espectador. E mais ainda, numa relação que prevê a passividade do consumidor, passividade essa que tem relação com as iniciativas culturais, ao contrário do cinema que promove, de certa maneira, uma interatividade com o

espectador, tentando levantar questões sobre o multiculturalismo, nos ditos cinemas “não-hollywoodianos”.

Neste sentido, não considero coerente todas essas mídias (cinema, televisão, Internet, vídeo etc.) serem estudadas juntas, pois cada uma delas possui sua linguagem específica, seus códigos específicos e funções diferenciadas. Defendo o cinema como arte, logo, que possui uma linguagem particular, uma linguagem artística, onde se percebe diferenças entre outras linguagens midiáticas que não são propriamente da mesma ordem, que provoca estranhamento, estimula afetos e desestabiliza. Logo, para se pensar num possível currículo de cinema para a escola é necessário rever a situação atual na qual se encontra tal domínio e pensar possibilidades de desvinculá-lo de mídias como a televisão ou a Internet que possuem outras finalidades.

Através do estabelecimento dos PCNs, tal proposta traz um gesto democrático, ao estabelecer conteúdos mínimos para todo país, reconhecendo devidamente o ensino das artes e abrindo outras perspectivas, inclusive de se pensar num possível e futuro currículo de cinema para que possa ser inserido em tal documento ao lado das artes visuais, teatro, dança e música.

### **1.3 – Antecedentes históricos das teorias do cinema e as contribuições de Alain Bergala e dos estudos de Robert Stam acerca da leitura de Mikhail Bakhtin para se pensar o cinema no contexto escolar.**

Anteriormente, na análise sobre os PCNs de artes, defendi o cinema como linguagem artística em relação aos outros elementos do pacote audiovisual, tais como a televisão e a Internet, pois quando se introduziu, na história do cinema, a expressão linguagem cinematográfica, tratou-se de postular a existência do cinema como meio de expressão artística, com o propósito de provar que o cinema era uma arte, logo, que o mesmo deveria ser dotado de uma linguagem específica, que fosse, por exemplo, diferente da literatura e do teatro.

Segundo Aumont (2001), o que está em jogo é saber como o cinema funciona em relação às outras linguagens e sistemas expressivos. Desta forma, a ideia constante dos

teóricos será de opor toda tentativa de assimilação da linguagem cinematográfica à linguagem verbal.

Os primeiros teóricos do cinema a tratar de tal oposição foram Ricciotto Canudo, Louis Delluc e uma grande parte dos formalistas russos, entre eles Lev Koulechov e Sergei Eisenstein, no início da década de 20. Entretanto, foram os formalistas russos que tiveram um papel decisivo nas concepções fundadoras da linguagem cinematográfica (Aumont 2001).

O primeiro teórico que abordou a questão do estudo do cinema como linguagem foi o húngaro Bela Balázs (Aumont, 2001). Béla Balázs, em seus dois últimos livros *L'esprit du cinéma* (1930) e *Le cinéma, nature et évolution d'un art nouveau* (1948) partia da questão de como e quando a cinematografia se transformou numa arte particular, empregando métodos essencialmente diferentes daqueles empregados no teatro, constituindo-se, assim, em um outro tipo de linguagem formal.

Todavia, em 1927, com o *Poetika Kino*, que foi um tipo de revista/manifesto com cinco ensaios publicados por seis membros do OPOIAZ (sociedade de estudos da língua poética), na antiga União Soviética, que a hipótese do “cinema-linguagem” foi mais explicitamente formulada. No artigo de Youri Tynianov, o autor precisava que

(...) no cinema, o mundo visível é dado não como tal, mas na sua correlação semântica, senão o cinema não seria nada mais que uma fotografia viva. O homem visível, a coisa visível só são elementos do cinema-arte quando eles são dados em qualidade de signo semântico. (Aumont, 2001, p. 116).

Esta correlação semântica é dada através de uma transfiguração estilística: a correlação dos personagens e das coisas na imagem, o ângulo da tomada e a perspectiva nas quais as mesmas são feitas, a iluminação... Tudo isso possui uma importância colossal. É através da mobilização desses parâmetros formais que o cinema transforma o seu material de base, a imagem do mundo visível, em elemento semântico de sua própria linguagem.

Logo, para os formalistas russos, não há arte e conseqüentemente linguagem cinematográfica se não houver uma transformação estilística do mundo real. Esta transformação só interfere em ligação com o emprego de certos procedimentos expressivos

que resultam de uma intenção de comunicar uma significação. O sentido não basta, precisa acrescentar a significação. Como diria Christian Metz (1972), trata-se apenas da semiologia: aquilo que se chama de sentido do acontecimento narrado pelo cineasta teria sido de qualquer modo sentido para alguém. Mas, pode-se diferenciar, do ponto de vista dos mecanismos expressivos, o sentido dito “natural” das coisas e dos seres e a significação premeditada.

Desta forma nota-se um consenso entre os teóricos da área que a aparição da linguagem cinematográfica se deu com a progressiva descoberta de procedimentos de expressão fílmica, pois o cinema, no seu início, não era dotado de uma linguagem, ele era somente a reprodução do real.

Entretanto, as teorias do cinema, nos ajudam a pensá-lo de diferentes formas para além da linguagem, como ficou acordado em consenso pelos primeiros teóricos.

No *Dicionário teórico e crítico de cinema* elaborado pelos franceses Jacques Aumont e Michel Marie (2009), professores da Universidade de Paris III, sugerem-se seis maneiras de entendê-lo. Introduzirei, brevemente, cada uma delas.

A primeira maneira seria o *cinema como reprodução* ou *substituto do olhar* (Aumont & Marie, 2009). Embora os autores do dicionário não o citem, talvez esta teoria remontasse a ideia bakhtiniana de *excedente de visão* (Bakhtin, 2003, p. 21). Enxergamos nas pupilas de outrem o reflexo do que ele está olhando, incluída a nossa própria imagem, pois no olhar do outro se vê tudo aquilo que não alcançamos ver com os nossos próprios olhos. Desta forma, começa-se a refletir acerca do que sucede quando estamos olhando nos olhos de outra pessoa, onde tal teoria permitiria imaginar as possibilidades que temos de conhecer outras culturas, outras ideias, outras formas de ver o mundo, de acordo com o olhar que cada filme singularmente significa. *Olhar outros lugares, outros tempos, sentir e pensar como outros pensam e sentem a vida* (Fresquet, 2007).

Uma segunda maneira proposta pelo dicionário seria de se pensar o *cinema como arte* (Aumont & Marie, 2009) logo, como sistema de formas. Diversos cineastas consideraram o cinema como síntese das artes, como herdeiro de todas as artes, como uma arte do espaço e do tempo (Aumont, 2004). Nessa perspectiva, o cinema absorveria nele, as principais questões estéticas das artes tradicionais até a sua aparição. Logo, para estes autores, o cinema como arte não se caracteriza pela sua fidelidade de reprodução do real,

mas ao contrário, sua riqueza consiste na possibilidade de se distanciar dessa reprodução, criando formas que lhe são próprias e que não reproduzem formas reais. O pensamento deste grupo de teóricos poderia ser resumido em uma frase: *o cinema é uma arte total que contém todas as outras, que as excede e transforma* (Aumont & Marie, 2004, p. 144).

A terceira possibilidade descrita no dicionário é a do *cinema como linguagem* (Aumont & Marie, 2009), que começou a ser abordada a partir da década de 1960 com certo rigor, tendo como principal expoente teórico Christian Metz. Tal autor, para compor sua teoria do cinema como linguagem, toma por base a lingüística. Defende o cinema como *linguagem artística* (Metz, 1972, p. 75), mais do que um veículo específico, pois nasce das várias formas de expressão que não perdem inteiramente suas leis próprias (a imagem, a palavra, a música...) e que tem por obrigação compor em todos os sentidos da palavra. Sua força (ou fraqueza) consiste em englobar expressividades anteriores: o elemento verbal, os ruídos, a música, a imagem... Desta maneira, o cinema se apresenta como uma linguagem porque possui códigos específicos que são dotados de um significado, logo, dotado de uma linguagem fílmica: conjunto de modalidades de língua e estilo que caracterizam o discurso cinematográfico. O cinema possui uma sintaxe: relacionamento dos planos, das cenas, das sequências. Possui elementos básicos de sua linguagem: a planificação (os diversos tipos de plano – geral, de conjunto, americano, médio, *close*...); os movimentos de câmera (*travelling*, panorâmica...); angulação (*plongée*, *contre-plongée*...); e a montagem.

Considerar o cinema como linguagem acarreta algumas complicações, pois existem várias formas de linguagens, como a que o dicionário citado explicita, por exemplo, do *cinema como escrita*. A escrita é um processo que supõe fundamentalmente dois movimentos: lembrar e inventar. Precisamos de memória para escrever e no cinema existe a possibilidade de ativar lembranças da memória, de inventar o passado e o futuro. O cineasta italiano Pier Paolo Pasolini considerava o cinema como *língua escrita da realidade* (Aumont, 2004), isto é, nossa linguagem primeira é nossa presença, realidade dentro da realidade.

A quinta forma de entender o cinema proposta por Jacques Aumont e Michel Marie, seria a do *cinema como modo de pensamento* (2009). Tal ideia estaria nas bases do pensamento do filósofo Gilles Deleuze, que observa na história das formas

cinematográficas o desencadeamento sucessivo de grandes funções mentais – o imaginário e a memória – em um modo absolutamente diferente daquele do nosso psiquismo, descrevendo o cinema, portanto, como uma máquina de pensar. O cineasta que mais se aproxima de tal forma de cinema é o francês Jean-Luc Godard, que se expressaria de tal maneira onde é possível identificar pensamentos, texturas, cores, culturas, cheiros, sentimentos, vivências em forma de imagem.

A sexta e última maneira proposta pelo referido dicionário de se pensar o cinema seria o *cinema como produção de afetos e simbolização do desejo* (Aumont & Marie, 2009). A produção de afetos gera-se, espontaneamente, ao assistir alguns filmes e acontece o que se poderia denominar de experiência estética. A própria palavra estética, que deriva do grego, significa sensação. Logo, são possíveis, em nós, diversas sensações que se despertam, diante de algumas cenas, ao longo de um filme. A partir da experiência estética, podemos simbolizar o desejo, isto é, alguns filmes nos permitem diversificar nossos desejos abrindo novas possibilidades reais ou fantasiadas.

Logo, após a breve exposição de tais teorias do cinema, é possível pensá-lo de várias formas, para além da linguagem, propriamente dita, pois isso já é um consenso entre os teóricos desde seus primórdios que compreenderam o cinema enquanto linguagem artística específica.

Deste modo, de tais teorias do cinema, quero destacar o *cinema como arte*, apoiando-me nos estudos de Alain Bergala e o *cinema como reprodução ou substituto do olhar*, de Jacques Aumont e Michel Marie, dialogando com os estudos acerca da obra de Bakhtin, propostas pelo teórico de cinema norte-americano Robert Stam, os quais considero muito interessantes para uma aproximação do cinema em contexto escolar.

Alain Bergala em seu livro *L'hypothèse cinéma*, de 2002, relata a experiência da implementação do cinema como disciplina nas escolas francesas, período este que era consultor do projeto *La Mission*. Tal projeto, como mencionado anteriormente, tinha o propósito da introdução das artes nas escolas enfatizando a experiência artística.

Mas, como se daria essa experiência artística em contexto escolar? A hipótese teria como base o que Bergala chamou de *pedagogia das artes* (Bergala, 2002, p. 26), cujos

objetivos seriam reduzir as desigualdades, revelar nas crianças e adolescentes outras capacidades de sensibilidade e desenvolver o espírito crítico. Entretanto, no que diz respeito à experiência pedagógica concreta, há o discurso dos que estão ligados à prática e se chocam todos os dias com a realidade, encurralados entre as resistências de hierarquia e as dificuldades encontradas na sala de aula. Para resolver tal impasse, toda pedagogia deveria ser adaptada às crianças e aos jovens aos quais ela visa.

Logo, a hipótese da *pedagogia das artes* (Bergala, 2002, p. 26), teria a questão da arte como algo que vai ao encontro da alteridade. Para desenvolvimento de tal hipótese foi necessária a distinção entre a *educação artística* e o *ensino artístico* (Bergala, 2002, p. 29). Essa separação entre educação artística e ensino artístico não deixou de perturbar os professores das disciplinas artísticas tradicionais no contexto francês, onde tal proposta educacional foi aplicada – e de afirmar o seguinte: a arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional de disciplina inscrita no programa e na grade curricular dos alunos, sob a responsabilidade de um professor especializado, sem ser amputada de uma dimensão essencial.

O interessante a reter dessa proposta de Bergala, nessa diferenciação entre educação artística e ensino artístico é sua força e sua novidade de convicção que toda forma de aprisionamento nessa lógica disciplinar reduziria o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação, no sentido fotográfico do termo. Para Bergala, *tanto para os alunos como para os professores, ela deve ser, na escola, uma experiência de outra natureza que não a do curso localizado* (Bergala, 2002, p. 30).

Nesse sentido, quando Bergala fala de uma diferença entre *educação artística* e *ensino artístico*, estabelece uma diferença de postura entre um professor de educação artística e um professor de ensino artístico. Mas que diferença seria essa? Bergala aspira que todo professor torne-se um bom *passer* (Bergala, 2002, p. 44) referindo-se ao conceito proposto por Serge Daney (1944-1992, francês, crítico de cinema) que consiste em entender o agente de transmissão, como aquele que dá algo de si mesmo, que acompanha na barca ou pela montanha àquele a quem deve fazer passar, que corre os mesmos riscos daqueles que têm sob sua responsabilidade. Para o professor de Paris III, fechar as crianças e jovens dentro de uma sala de aula e lhes entupir de teorias fundamentais não é a melhor maneira

de lutar contra o iletrismo. Isso seria esquecer uma verdade primeira, que *somente o desejo instrui* (Bergala, 2002, p. 77). A pessoa só aprende aquilo que deseja aprender. Esse princípio está presente em toda criança, mas a escola não percebe que o desejo dos alunos já está conformado ao princípio social da realidade: tem que saber ler, escrever, contar por diferentes motivos. E aqui, nota-se uma das grandes desigualdades escolares: aqueles que têm razão para aprender e aqueles, que, por causa de seu ambiente familiar, social e cultural não têm. Aqueles que já têm um futuro e aqueles que só têm um presente caótico.

Diante tais situações o que pode fazer então o professor em sala de aula? Investir no seu aluno, no potencial que ele possui, construindo um espaço de troca recíproca, assegurando a ele um lugar de reconhecimento em seu meio social. Assim, essa criança ou adolescente, sentindo-se respeitada e amada poderá investir em si própria, no desejo de pensar e aprender. Esse seria o desempenho do *passeur*, proposto por Bergala, em direção ao ideal de professor de educação artística e não o professor de ensino artístico. Um professor que acompanha na busca e corre o risco junto de expor o aluno ao seu próprio gosto, a suas escolhas e preferências trocando o lugar simbólico do educador.

Essa nova maneira de encarar a arte na escola possibilita uma nova postura do professor, exigindo do mesmo a disponibilidade de pesquisar, de acompanhar e de colaborar no aprendizado crítico e criativo do estudante, o que frequentemente o coloca diante de situações imprevistas, novas e desconhecidas. Nesse contexto, exige-se que professores e alunos compartilhem de fato o processo de construção e não apenas o de reconstrução e re-elaboração do conhecimento.

Desta forma, entende-se que a proposta de ensinar cinema em contexto escolar é a de fazer uma experiência de criação. Para se iniciar a uma prática criativa, uma experiência direta e pessoal, trata-se de uma diferença de exigência entre ensinar, no sentido clássico, e iniciar. Segundo Bergala (2002) é de uma experiência de sujeito a sujeito que se opera um gesto de criação, para o qual é indispensável ter corrido o risco, ao menos uma vez na vida, de escolher sua posição, seu eixo, sua distância, seu enquadramento; de decidir o que se deve ou não dizer ao ator, seu deslocamento, sua adequação de interpretação, de fixar a velocidade do movimento de câmera etc. Nesses termos, Bergala define o que deveria ser

uma abordagem do cinema como arte: *aprender a tornar-se um espectador que vivencia as emoções da própria criação* (Bergala, 2002, p. 35).

Logo, para que tal experiência de criação ocorra em contexto escolar, Bergala propõe uma metodologia, chamada *pedagogia da criação* (Bergala, 2002, p. 128). Esta pedagogia pode começar antes mesmo da passagem ao ato, desde a fase das primeiras aproximações com o filme. Isto é, lendo o filme assumindo a perspectiva do autor, não apenas como espectador. O ideal seria fazer de conta que se está compartilhando as escolhas do criador, suas emoções. Uma declaração do cineasta francês Jean Renoir poderia servir de fundamento a um outro modo de assistir e analisar filmes:

(...) Para apreciar um quadro, é preciso ser um pintor em potencial, senão, não se pode apreciá-lo; e na realidade para gostar de um filme é preciso ser um cineasta em potencial; é preciso dizer: mas eu teria feito deste ou daquele jeito; é preciso fazer seus próprios filmes, talvez apenas na imaginação, mas é preciso fazê-los, senão, não se é digno de ir ao cinema. (Bergala, 2002, p. 128).

O professor de Paris III sempre foi a favor de uma outra abordagem dos filmes, pois para ele há uma forma de ver e refletir sobre os filmes que constitui uma primeira aproximação dos estudantes com o cinema, em contexto escolar, antes da passagem ao ato de filmar, o que é denominado de *análise de criação* (Bergala, 2002, p. 127). A *análise de criação*, contrariamente à análise fílmica clássica – cuja finalidade é compreender, decodificar, “ler o filme”, como se diz na escola –, prepararia ou iniciaria à prática de criação. A análise não ocorre como uma finalidade em si, mas como passagem para outra coisa. Nessa *pedagogia da criação* trata-se de fazer um esforço de imaginação para retroceder no processo de criação até o momento em que o cineasta tomou suas decisões, em que as escolhas ainda estavam abertas. É uma postura que exige um treinamento quando se quer entrar no processo criativo para tentar compreender, não como a escolha realizada funciona no filme, mas como se apresentou em meio a muitos outros possíveis. Neste sentido, o DVD se mostra inovador para o ensino de cinema: esse novo suporte permite pensar e realizar novas formas de pedagogia que eram até então impraticáveis, devido à linearidade constitutiva da fita de vídeo. Logo, podemos aproveitar

as possibilidades oferecidas pelo DVD para repensar novas formas pedagógicas, como uma ferramenta metodológica possível para *análise de criação*, que escapam aos limites da fita de vídeo.

A esse propósito, Bergala vai sugerir como método de *análise de criação* uma *pedagogia de articulação de filmes ou fragmentos* (Bergala, 2002, p. 113), que se caracteriza por um didatismo leve, em que já não é o discurso que detém o saber, mas, de outro modo, o conhecimento surge da simples observação dessas relações múltiplas. É esta capacidade – a facilidade de reunir e de relacionar fragmentos – que faz o DVD uma ferramenta preciosa por possibilitar inovações pedagógicas. Uma pedagogia que faça apelo ao imaginário e à inteligência do utilizador seja aluno ou professor. A forma curta, que é a do trecho ou da sequência, combina os méritos da velocidade do pensamento (algumas vezes, o ato de pôr em relação três trechos permite compreender mais coisas do que um longo discurso) e da transversalidade (podem-se estabelecer relações imprevistas, esclarecedoras e instigantes entre cinemas, filmes e autores que uma abordagem mais linear separaria em categorias estanques). Não há nenhum motivo para que a velocidade do digital não seja utilizada, pois ela põe em relação, cria conhecimento. Sobretudo porque o DVD permite fazer também, com alta qualidade visual, o movimento inverso - indispensável nessa proposta pedagógica -, de desacelerar e paralisar as imagens.

Bergala sugere dois modos de escolher e de pensar um trecho de filme. Como um extrato autônomo, que pode ser apreendido em si como uma pequena totalidade, sem experimentar a falta daquilo que o rodeia; ou ao contrário, como um pedaço arbitrariamente destacado de um filme, em que se sente o gesto de extração como um corte, interrupção, ligeira frustração (Bergala, 2002). Ambos têm uma virtude pedagógica. Os primeiros como modelos reduzidos, mais fáceis de visualizar integralmente que um filme inteiro. Os segundos como provocação (*teasing*) do desejo de ver o filme inteiro. A *pedagogia do fragmento* (Bergala, 2002, p. 113), portanto, combinam frequentemente os méritos da condensação, da renovação e de uma inscrição mais duradoura das imagens na memória. Desta forma, Bergala defende uma abordagem do cinema a partir do plano, considerado como a menor célula viva, animada, dotada de temporalidade, de devir, de ritmo, gozando de uma autonomia relativa, constitutiva do grande corpo-cinema.

No que diz respeito ao ato cinematográfico, o plano envolve, de modo magnífico, a maior parte de escolhas que intervêm realmente e simultaneamente na criação: onde começar e terminar um plano, onde colocar a câmera, como organizar e enquadrar os fluxos que vão atravessá-lo? Mas, enfim, o que é um plano? O plano, para Bergala (2002), é a unidade mais concreta do filme, é a interface ideal entre uma abordagem analítica (pode-se observar numa superfície mínima, muitos parâmetros e elementos de linguagem do cinema) e uma iniciação à criação (a partir de uma conscientização de todas as escolhas implicadas em um fazer um plano).

Por este motivo, seria conveniente que a *pedagogia da criação* encarasse o ato de criação no cinema a partir do plano e das operações mentais que o fazer um plano acarreta, antes de encará-lo em suas operações técnicas. *A criação, no cinema como em outras artes, de início é “cosa mentale”, antes de tornarem-se operações concretas.* (Bergala, 2002, p. 134). Logo, o ato de criação cinematográfico envolve três operações mentais simples para Bergala: *a eleição, a disposição e o ataque* (Bergala, 2002, p. 133). *A eleição* seria escolher as coisas no real em meio a outros possíveis: escolher na filmagem os atores, as cores, os gestos. Na montagem seria a escolha de tomadas; na mixagem a escolha de sons isolados, de ambientes sonoros. *A disposição* seria, nada mais nada menos, que posicionar as coisas umas em relação às outras. Na filmagem seria dispor dos atores, dos elementos de cenário, dos objetos, dos figurantes. Na montagem seria determinar a ordem relativa dos planos e na mixagem dispor os ambientes e os sons isolados em relação as imagens. *O ataque* concerne a decidir o ângulo ou ponto de ataque às coisas que se escolheu e dispôs. Na filmagem seria decidir o ataque da câmera, isto é, em termos de distância, de eixo, de altura, de objetiva e dos microfones. Na montagem, seria decidir, uma vez escolhidos e dispostos os planos, o corte do início e do fim de cada plano. Na mixagem a mesma coisa com os sons.

É importante notar que todas essas três operações mentais envolvem sempre uma escolha, uma tomada de decisão. O que constitui ao mesmo tempo a especificidade, a dificuldade e a excitação do cinema é que essas operações mentais, sem as quais não há criação, jamais são simples escolhas abstratas ou intelectuais que poderiam ser validadas. Essas escolhas são obrigatoriamente negociadas com a dura realidade, através de tentativas,

retornos, remorsos, até que se considere ter atingido um equilíbrio que não traia demais a ideia ou a vontade inicial, ainda quando somos dela afastados por força das circunstâncias.

Desde a fase da análise de sequência de filmes, torna-se possível sensibilizar os alunos para o fato de que os cineastas, em sua grande maioria, não pensam suas cenas um plano depois do outro, em fila, mas em geral, em um esforço para ter uma ideia do conjunto que se traduz na escolha dos principais eixos de ação. No ato de criação no cinema, apesar das aparências de trabalho coletivo, uma só pessoa tem em mente, mesmo que de forma imprecisa e com zonas mal definidas, o filme como totalidade futura. Não importa que a filmagem seja o resultado de um trabalho de equipe: o núcleo de criação no cinema permanece em um indivíduo, que é mais facilmente reconhecido por nós encarnado na figura do diretor.

Logo, através desta apresentação, das principais ideias de Bergala, foi possível observar uma aproximação com a teoria do cinema enquanto arte, proposta pelo dicionário de Jacques Aumont e Michel Marie, de se pensar o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo. Não como objeto de leitura, decodificável, mas *cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação* (Bergala, 2002, p. 34).

A seguir, das teorias apresentadas, pretendo dialogar com a teoria do cinema, exposta no dicionário já citado acima, do *cinema como substituto do olhar*. Para tal tarefa apoiei-me nos estudos do teórico de cinema norte-americano Robert Stam acerca das ideias de Bakhtin.

Visto que a linguagem não é mais nem um espelho do mundo, nem representacional, logo se torna possível várias possibilidades de entender e significar a vida e as coisas que nos cercam, pois o que está em jogo é a crise da razão e do sujeito, o que engendra na própria crise da representação. Não há mais uma verdade única que possa ser aceita universalmente, mas o que há é uma pluralidade de sentidos, desconstruindo a ideia de que estes possam ser pré-fixados.

Nesse contexto, emerge o debate sobre cultura. Esta lidaria com a dimensão simbólica do comportamento humano em um mundo concebido como expressão de uma

delimitação semântica, onde a cultura se torna, então, a dimensão suficientemente capaz de oferecer ao mundo-linguagem seus incontáveis significados em lugar de aceitar passivamente que o significado é pré-fabricado na realidade, esperando apenas ser descoberto e apreendido.

Mas se o mundo é irremediavelmente plural, constituído por inúmeras gramáticas concorrentes entre si, como prosseguir diante dessa multiplicidade de textos? Como se comportar diante do outro que é diferente de mim? Como pensar o cinema dentro da escola, esse “outro”? Como pensar numa proposta de currículo multicultural?

Deste modo, proponho pensar o cinema em contexto escolar, dentro de uma perspectiva pós-moderna em educação, a partir da *translinguística bakhtiniana* (Stam, 2006, p. 137).

Antecipando os sociolinguistas contemporâneos, Bakhtin (Stam, 2006) afirmou que todas as linguagens se caracterizam pelo jogo dialético entre pressões centrípetas no sentido da normatização (monoglossia) e energias centrífugas tendendo à diversificação dialetal (heteroglossia). Essa abordagem fornece uma moldura valiosa para a compreensão do cinema clássico dominante como uma espécie de linguagem padrão apoiada e subscrita pelo poder institucional, assim exercendo sua hegemonia sobre uma série de “dialetos” divergentes como o documentário, o cinema militante e o cinema de vanguarda. Uma abordagem translinguística seria mais relativista e pluralista com respeito a essas diferentes linguagens cinematográficas, privilegiando o periférico e o marginal em oposição ao central e ao dominante. Assim, encerrada a análise lingüística, quase tudo fica por dizer, daí a necessidade de uma análise *translinguística bakhtiniana* do filme (Stam, 2006, p. 139).

Mas o que vem a ser essa *translinguística bakhtiniana*? Segundo Stam (1992) é uma teoria do papel dos signos na vida e no pensamento humano, e da natureza do enunciado na linguagem. A palavra *translinguística* poderia equivaler à semiologia de Saussure (a ciência dos signos e dos sistemas de signos), não fosse pelo fato de que é precisamente a visão de linguagem de Saussure que Bakhtin contesta. Embora concorde com Saussure em que deveria ser criada uma disciplina que estudasse a “vida dos signos na sociedade”, Bakhtin diverge dele em sua concepção da natureza dos signos e de seu papel na sociedade.

Bakhtin contesta o que considera o psicologismo de Saussure, situando a ideologia no interior da consciência individual. Para Bakhtin, *a consciência só existe na medida em que se concretiza através de algum tipo de material semiótico, seja sob forma de “discurso interno”, seja no processo de interação verbal com os outros* (Stam, 1992, p. 30). Assim, Bakhtin descentraliza a consciência individual: em sua visão os signos só podem emergir em território interindividual. Desta forma é possível notar que para Bakhtin a consciência individual não pode ser usada para explicar seja lá o que for, porque ela própria necessita ser explicada a partir de um ponto de vista sociológico e translinguístico. Logo, a linguagem é aqui considerada como um campo de batalha social, o local onde os embates políticos são travados tanto publicamente, como intimamente. A linguagem e o poder, nessa concepção, vivem numa interseção permanente, não apenas sob a forma óbvia de conflitos relativos a idiomas oficiais (francês *versus* inglês no Canadá, por exemplo), como em qualquer lugar onde a questão da diferença linguística se veja envolvida com ordenações sociais assimétricas.

Por outro lado, para Bakhtin *a linguagem nunca se apresenta ordenada com tanta nitidez; é “confusa”, como a própria história. Enquanto produto do incessante leva e traz, do discurso cotidiano, resiste a uma sistematização rígida* (Stam, 1992, p. 32). É interessante notar esse aspecto, pois para Bakhtin fica evidente que o sistema de linguagem é uma abstração imposta, onde o que importa não é simplesmente o signo auto-equivalente estável, mas também o espaço para a sua capacidade de se transformar. Neste sentido, a linguagem não é um sistema acabado, mas um contínuo processo de vir a ser. Os indivíduos, por exemplo, não recebem uma língua pronta, em vez disso, ingressam numa corrente móvel de comunicação verbal. Essa ideia de mobilidade faz pensar em uma linguagem inerentemente anarquizante e milita contra a sistematização rígida. A realidade da fala-linguagem é, portanto, não o sistema abstrato das formas idênticas a si mesmas, mas a emissão em diálogo, a troca constante entre interlocutores que modelam conjuntamente o evento social da interação verbal.

Logo, a crítica que Bakhtin faz da linguística de Saussure abre a possibilidade de que se reintroduza tanto a política como a cultura no modelo abstrato oferecido por

Christian Metz, por exemplo, em suas análises das analogias e desanalogias entre cinema e linguagem.

Embora a influência de Bakhtin se tenha feito sentir amplamente em estudos culturais, em disciplinas que vão da crítica literária à antropologia e à linguística, essa influência ainda precisa revelar sua fecundidade potencial na área de estudos do cinema. Assim, proponho explorar a relevância das categorias conceituais de Bakhtin para se pensar no cinema para além da concepção de linguagem de Christian Metz, que foi uma das teorias mais difundidas, para uma possível aproximação do cinema em contexto escolar enquanto arte e enquanto alteridade, isto é, pensando numa outra concepção de linguagem em que se valoriza o outro, o diferente e o multicultural. Nessa proposta deve-se chamar a atenção para o uso-valor crítico dos conceitos bakhtinianos, especialmente sua visão politizada da linguagem e da arte enquanto impregnadas de “*dialogismo*” (ou seja, a geração transindividual do significado), “*heteroglossia*” (multilinguagem) e “*tato*” (o conjunto dos códigos que governam a interação discursiva) (Stam, 1992, p. 59).

Entende-se por *dialogismo* a relação necessária entre um enunciado e outros enunciados (Stam, 1992, p. 72). Isto quer dizer que os enunciados não são indiferentes uns aos outros, nem auto-suficientes; são mutuamente conscientes e refletem um ao outro. Cada enunciado é pleno de ecos e reverberações de outros enunciados, com os quais se relaciona pela comunhão da esfera da comunicação verbal. Cada enunciado refuta, confirma, complementa e depende dos outros; pressupõe que já são conhecidos, e de alguma forma os leva em conta. Nesse sentido, o *dialogismo* bakhtiniano pode ser entendido como uma reescritura da visão saussuriana de linguagem como jogo crítico das diferenças. Porém, colocada como jogo da diferença entre o texto e todos os seus outros: autor, intertexto, interlocutores reais e imaginários e o contexto comunicativo.

Embora na origem o *dialogismo* seja interpessoal, aplica-se também por extensão à relação entre as línguas, as literaturas, os gêneros, os estilos e até mesmo as culturas. Desta forma, o *dialogismo* se refere às possibilidades abertas e infinitas geradas por todas as práticas discursivas de uma cultura, toda a matriz de enunciados comunicativos onde se situa um dado enunciado.

Nota-se que Bakhtin, em contraste com os estruturalistas e marxistas é muito mais “culturalista”, pois se interessa por todas as séries literárias e não-literárias, que derivam do que ele chama de *poderosas e profundas correntes da cultura* (Stam, 1992, p. 75). Há aqui uma valorização do discurso cotidiano e da cultura popular.

Assim, o *dialogismo* opera dentro de qualquer produção cultural, seja letrada ou analfabeta, verbal ou não-verbal, elitista ou popular. Os filmes de um cineasta como Godard só fazem ampliar esta noção do artista como orquestrador das mensagens lançadas por todas as séries – literárias, pictóricas, musicais, cinematográficas, publicitárias etc. Porém, os mesmos mecanismos dialógicos básicos operam dentro da chamada cultura popular. Um bom exemplo é o fenômeno do *hip-hop* nos Estados Unidos, que inter-relaciona os universos culturais do *rap*, do grafite e da dança *break*. Nesses dois exemplos, tanto de Godard como o do *hip-hop* situa-se a essência da ideia de *dialogismo* como algo que é centrado na performance e na interação, demonstrando a necessidade da troca entre as várias linguagens e não seus respectivos aprisionamentos.

Para resumir melhor essa ideia de *dialogismo* cito uma frase de Bakhtin:

(...) é só através dos olhos de uma outra cultura que uma cultura estrangeira se revela da maneira mais completa e profunda. Mas este encontro dialógico de duas culturas não deveria implicar uma perda de identidade de nenhuma delas; em vez disso, cada uma conserva sua unidade e sua totalidade aberta, porém ambas se enriquecem mutuamente. (Stam, 1992, p. 78).

É dessa natureza híbrida e transcultural da linguagem proposta por Bakhtin que se vai de encontro aos outros dois conceitos que citei anteriormente para pensar o cinema, o *tato* e a *heteroglossia*, pois ambos estão inseridos no próprio conceito de *dialogismo*.

Bakhtin dá o nome de *tato* ao conjunto de códigos que governam a interação verbal que regem a interação discursiva (Stam, 1992). O *tato* tem a ver com a relação entre interlocutores e é determinado pelo conjunto de relações sociais dos sujeitos falantes por seus horizontes ideológicos e pelas situações concretas da conversa. No sentido literal de *tato*, o cinema pode ser considerado, em parte, a *mise-en-scène* de situações discursivas reais, como contextualização visual e auditiva do discurso. Essa dramaturgia possui o seu *tato* específico, suas maneiras de sugerir, através da colocação da câmera, do enquadramento e da interpretação, fenômenos como intimidade ou distância,

companheirismo e dominação, em suma, a dinâmica social e pessoal que se realiza entre interlocutores.

Assim, pensando nesse contexto de interação verbal, pode-se problematizar tal questão refletindo sobre o tratamento dado à palavra alheia e ao discurso do outro. O discurso do outro é ignorado, respeitado, distorcido, caricaturado? Daí é possível entender o conceito de *heteroglossia*.

A *heteroglossia* ou “multilinguagem” traz a ideia de que cada língua é um conjunto de linguagens, e cada sujeito falante abre-se para uma multiplicidade de linguagens (Stam, 1992). Toda comunicação impõe um aprendizado da linguagem do outro, uma espécie de tradução, ou de acordo, com o significado situado nos limites do nosso conjunto pessoal de linguagens e do de outra pessoa. Todos nós somos multilingues: falamos uma linguagem com os amigos e outra com os inimigos; falamos linguagem infantil com as crianças e a linguagem do amor com os amantes. Assim a tradução interlinguística tem como contrapartida a tradução intralinguística, exigida no diálogo entre pessoas, classes e comunidades diversas.

Desta forma, tal conceito bakhtiniano tem profunda identificação com a diferença e a alteridade, demonstrando uma afinidade intrínseca com tudo que é marginal e excluído, onde os marginalizados teriam a possibilidade de apropriarem-se do centro simbólico, numa espécie de explosão de alteridade. Segundo Stam, *mais do que simplesmente “tolerar” a diferença, a abordagem bakhtiniana respeita-a e até a aplaude* (Stam, 1992, p. 14).

Assim, Bakhtin argumenta que cada um de nós ocupa um lugar e um tempo específicos no mundo, e que cada um de nós é responsável por nossas próprias atividades, e que tais atividades ocorrem nas fronteiras entre o eu e o outro. O eu, para tal autor existe somente em diálogo com outros eus. O eu precisa da colaboração de outros para poder definir-se e ser autor de si mesmo. Conforme Stam (1992), Bakhtin acha uma analogia para essa necessidade vital do outro no domínio da biologia, onde a própria vida é definida como a capacidade de reagir a estímulos ambientais. Nesse sentido, pressupõe-se que o eu humano, por analogia, não tem existência independente, pois depende do meio ambiente

social, que estimula sua capacidade de mudança e de resposta. É desta forma que Bakhtin formula uma noção da relação entre o eu e o outro, que se situa no âmago de seu projeto.

Em se tratando de um diálogo humano, observa Bakhtin *posso ver o que você não pode ver e você vê o que não posso ver* (Stam, 1992, p. 17). Essa necessária e produtiva complementaridade de visões, compreensões e sensibilidades, forma o cerne da noção bakhtiniana de diálogo. Esse processo de diálogo, de autocompreensão através da alteridade, através dos valores do outro, começa cedo, quando as crianças veem-se a si próprias através dos olhos da mãe e prossegue durante toda a vida.

As noções de Bakhtin, logo, giram em torno desse eixo do eu e do outro, e da concepção de que a vida é vivida nas fronteiras entre a particularidade da nossa experiência individual e a auto-experiência dos outros. O que ele quer dizer com isso é que o eu não está lacrado, pois ele é capaz de atravessar a fronteira e de imaginar o outro como sujeito e ver a si mesmo como objeto.

Nesse sentido, acredito que a contribuição mais importante de Bakhtin seja de caráter político, pois a sua noção de *heteroglossia* pressupõe uma cultura fundamentalmente não-unitária, na qual diferentes discursos existem em relações cambiantes e multivalentes de oposição, enfatizando a coexistência, em qualquer situação textual ou protextual, de uma pluralidade de vozes que não se fundem em uma consciência única, mas que, em vez disso, existem em registros diferentes, gerando um dinamismo dialógico entre elas próprias. Assim, entendo por *heteroglossia* uma diversidade social de tipos de linguagem, onde tal diversidade é produzida por forças sociais (gêneros discursivos, tendências particulares, profissão etc.). Entendo ainda a *heteroglossia* como um processo de incorporação de múltiplas vozes, pois o próprio conceito de voz em Bakhtin (1983, p. 293) propõe uma interação de múltiplas perspectivas sociais e individuais. Entretanto, *heteroglossia* não aponta meramente para a heterogeneidade enquanto tal, mas sim para o ângulo dialógico no qual essas vozes se justapõem e se contrapõem, gerando algo além delas próprias, o que favorece uma abertura à especificidade e diferença sugerindo a possibilidade de uma crítica cultural radical aplicável ao cinema e aos meios de comunicação de massa. Tudo isso me remete ao pensamento de Jean-Luc Godard, o qual considera a voz como uma maneira de se apropriar

do texto, pois o cineasta francês acredita que podemos nos apropriar de tudo. Por exemplo, se Godard diz uma frase de Mozart, ela passa a ser dele, pois ao se apropriar da voz do outro, a sua própria voz a transforma em outra coisa.

A concepção de *dialogismo* permite ver todo o texto artístico como estando em diálogo não apenas com outros textos artísticos, mas também com seu público. Esse conceito multidimensional e interdisciplinar, se aplicado a um fenômeno cultural como um filme, por exemplo, referir-se-ia não apenas ao diálogo dos personagens no interior do filme, mas também ao diálogo do filme com filmes anteriores, assim como ao diálogo de gêneros ou de vozes de classes no interior do filme, ou ao diálogo entre as várias trilhas (entre a música e a imagem). Além disso, poderia referir-se também ao diálogo que conforma o processo de produção específico (entre produtor e diretor, diretor e ator), assim como as maneiras como o discurso fílmico é conformado pelo público, cujas reações potenciais são levadas em conta.

Assim, acredito que para se pensar numa aproximação do cinema em contexto escolar, e, quem sabe, um dia, como disciplina, o ideal seria não se prender somente à estrutura proposta por Christian Metz, a qual foi a mais difundida das teorias, a de uma “cine-semiologia”, como proposta de ensino do cinema na escola. Como se sabe, para este autor, dever-se-ia desvendar os códigos do cinema, onde tais códigos teriam algo a revelar. É evidente que o cinema é uma linguagem, mas é uma linguagem artística, logo, se deve ultrapassar essa ideia de que ela é um sistema pronto e acabado. As propostas de Bergala aliadas às ideias de Bakhtin seriam uma possibilidade de ultrapassar os limites dessa visão de linguagem, a partir do momento que refletem sobre aspectos culturais, propondo uma abertura do próprio conceito como algo que não é pronto, mas que está em constante processo de construção.

Outra contribuição importante que Bakhtin traz são suas reflexões sobre a própria arte, que não é um simples servo, um simples transmissor de ideologias, mas, em vez disso, tem seus próprios processos independentes e seu papel ideológico, pois o significante artístico *não é um mero acessório técnico para transmitir realidade ou grandes pensamentos, mas uma parte da realidade que é importante em si* (Stam, 1992, p. 24). Desta maneira, entende-se que a arte tem uma relativa independência do contexto imediato.

Segundo Stam, na visão de Bakhtin a única contribuição da arte é a ruptura, pois, acreditava que a arte era um espaço aberto, de liberdade, com alternativas utópicas para a cultura oficial.

Logo, em termos metodológicos, tal concepção de linguagem permite uma reconsideração, depois da descoberta da especificidade cinematográfica, através dos formalistas russos e da semiologia metziana, dos elos existentes entre o cinema e outros sistemas semióticos, e das afinidades entre estudos sobre cinema e outras disciplinas, assim como na relação da história do cinema e do trajeto histórico mais amplo das formas narrativas e discursivas. Em termos de teoria cinematográfica, Bakhtin aponta a maneira de transcender algumas das insuficiências percebidas em outros enquadramentos teóricos. Seu conceito de *dialogismo intertextual*, de linguagem e discurso enquanto “território compartilhado”, deixa-nos imune às noções românticas monovocais que reforçam a teoria do autor (embora não nos impeçam de continuar percebendo as tonalidades e os acentos específicos das vozes artísticas individuais). A ênfase que ele atribui a um contexto sem fronteiras, sempre cambiante, que interage com o texto, contribui para que se evite a fetichização formalista do texto autônomo. A ênfase na *palavra* e na geração interpessoal da significação propicia, ao mesmo tempo, uma crítica dos aspectos estáticos a-históricos da semiótica da primeira fase, através de uma *translinguística* compatível com o modelo linguístico, mas sem a ilusão positivista, típica de um determinado estruturalismo (Stam, 1992).

Nesse sentido, na proposta de linguagem de Bakhtin, encontram-se interseções com a proposta de Alain Bergala para o cinema dentro do contexto escolar, pois os dois trabalham com a questão da alteridade, do “outro”, da cultura e da arte. Para um possível currículo em cinema, haveria viabilidade em aliar as duas propostas, pois para Bergala importa antes de tudo o cinema como arte, depois como linguagem, em seguida como cultura. (Bergala, 2002, p. 46). É bem verdade que para Bergala, desde sempre, o cinema é tratado na escola como linguagem (Bergala, 2002), linguagem essa aprisionadora, a qual ele critica. Bergala vê a necessidade de superar essa forma reducionista de abordar o cinema na escola, que é predominantemente linguística e que justifica por dois motivos; um de tipo histórico, que coincide com o momento hegemônico das ciências da linguagem com

o auge da ideia do cinema na escola e outro de tipo ideológico, que visava formar o espírito crítico das crianças a partir de um circuito de análises do cinema, para abordar criticamente a mídia em geral (Bergala, 2002). Bergala não vê com bons olhos a aproximação do cinema como linguagem, não chega a desprezá-la, mas desta forma o mesmo não estaria sendo tratado como arte. Bergala acredita que tratando o cinema como arte, não o estaria trabalhando somente dentro dos pressupostos da linguagem, pois o mesmo pensa a arte como um sistema autônomo.

Concordo com Bergala, pois pensar o cinema na escola diferentemente do curso localizado, como é a matemática ou o português, por exemplo, nos abre a possibilidade de pensar outras metodologias de aula e de repensar os currículos escolares. O movimento consiste em desacreditar o cinema como linguagem, pois a ênfase recai numa experiência de criação. Discordo somente dessa polarização tão radical entre arte e linguagem proposta por ele, pois, como se pôde observar brevemente, o cinema é uma linguagem artística, logo ele é linguagem e é arte. Ele não é uma coisa ou outra, ele é as duas coisas. Por isso, acredito ser interessante aproximar as ideias de Bakhtin, propostas por Stam, e as de Bergala, para se pensar numa aproximação do cinema em contexto escolar de uma maneira que o mesmo possa ser tratado enquanto alteridade e enquanto arte, problematizando as questões da linguagem, de forma que esta não seja aprisionadora dos sentidos, mas que seja flexível, aberta e plural.

Aproximar a teoria do cinema como substituto do olhar com a teoria do cinema como arte, proposta por Jacques Aumont e Michel Marie, traz contribuições significativas para se pensar o cinema em contexto escolar e fundamentalmente para pensar uma outra forma de alteridade (Fresquet, 2007), o cinema como um outro que nos reflete a nós mesmos na tela. Para isso, no próximo capítulo, traçarei um breve histórico das teorias do currículo aliado às ideias do cineasta francês Jean-Luc Godard, que pensa o cinema antes de tudo como arte e não como linguagem.

## **CAPÍTULO 2: Aproximação entre teorias do currículo, cinema e contribuições de Jean-Luc Godard**

No capítulo anterior, depois de fazermos um breve histórico da educação brasileira, para melhor compreensão de como se chegou aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mais especificamente, o de artes, investiguei as possibilidades do cinema como arte, como alteridade e como linguagem artística.

Considerando o cinema como linguagem artística, cabe agora, um maior aprofundamento em relação às questões referentes às teorias do currículo para se pensar o cinema em contexto escolar, mais especificamente em termos curriculares.

Os estudos referentes à teoria do currículo são de grande importância, pois se percebe como o mesmo é um importante integrante do dia-a-dia da escola, ao exercer influência direta nos sujeitos que fazem parte do processo escolar e da sociedade em geral, determinando não só a visão de mundo dessa sociedade, mas também de nossas atitudes e ações neste meio.

Segundo Silva (1995), essas teorias relacionadas ao currículo, tinham, inicialmente, como questões principais: o que os alunos devem saber? Qual saber ou conhecimento é considerado válido ou importante para fazer parte do currículo? Qual conhecimento deve ser ensinado?

Tais indagações e preocupações em torno da questão curricular surgem a partir de 1920 (Silva, 2003), nos Estados Unidos (onde se deu com mais intensidade), como uma tendência de pensar o currículo como um objeto de estudo. Este movimento teve ligação com o processo de massificação da escolarização e com a intensa industrialização.

O conceito de currículo como uma especificação precisa de objetos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que podem ser mensurados, passou a ser aceito pela maioria das escolas, professores, estudantes e administradores de escolas. No entanto, pelo seu alto grau de importância, o campo do currículo passou a ser visto como um campo de estudos e pesquisas, fazendo com que surgissem outras teorias para questionar o currículo e tentar explicá-lo (Silva, 2003).

Algumas teorias sobre o currículo apresentam-se como teorias tradicionais, que pretendem ser neutras, científicas e objetivas, enquanto outras, chamadas teorias críticas e pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que implica relações de poder e demonstra a preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder (Silva, 2003).

A teoria tradicional procura ser neutra, tendo como principal foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral e acadêmica à população (Popkewitz, 1997).

Silva (2003) explica que essa teoria teve como principal representante Bobbit, que escreveu sobre o currículo em um momento no qual diversas forças políticas, econômicas e culturais procuravam envolver a educação de massas para garantir que sua ideologia fosse garantida. Sua proposta era que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial.

O modelo que Bobbit propunha era baseado na teoria de administração econômica de Taylor e tinha como palavra-chave a eficiência. O currículo era uma questão de organização e ocorria de forma mecânica e burocrática.

Além de Bobbit, outro importante representante da teoria tradicional é Ralph Tyler, que propõe em seu livro *Princípios básicos de currículo e ensino* (1978) cinco objetivos principais do currículo: 1) os objetivos são expressos como coisas que o professor deve fazer; 2) os objetivos são expressos sob forma de lista de tópicos; 3) os objetivos são expressos sob forma de padrões generalizados de comportamento; 4) e a melhor maneira de formular objetivos seria expressá-los sob forma de comportamento a ser desenvolvido no estudante, como conteúdo ou área de vida em que deve operar esse comportamento.

A partir dessas considerações, percebe-se que se reforça o caráter de prescrição e controle, onde o currículo é visto como “programa” do que se deveria ensinar e vai se voltar para a ideia de “eficiência social”, isto é, racionalizar as propostas educacionais, produzindo conhecimento no campo educacional de forma a racionalizar esse processo, onde o currículo era visto como algo técnico, que previa uma descrição utilitária de educação.

Nota-se que o currículo descrito desta maneira tem por objetivo central ajustar o aluno ao sistema escolar construindo uma base de currículo racional e eficiente, onde as questões de poder (que serão abordadas na perspectiva crítica) não estavam ainda colocadas. E ainda vê a escola como via de adaptação aos preceitos mercadológicos com base no controle de resultados e na explicitação de objetivos na formação para a base mercantil.

Numa linha mais progressista, mas também tradicional, apresenta-se a teoria de Dewey, na qual aparecia mais a preocupação com a democracia do que com o funcionamento da economia. Seu ponto de vista estava mais direcionado à prática de princípios democráticos, sendo a escola um local para estas vivências.

Segundo Kliebard (1974), duas grandes tendências podem ser observadas nesses primeiros estudos e propostas: uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados desejáveis. A primeira contribui para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de “escolanovismo” e a segunda constituiu a semente do que aqui se denominou de “tecnicismo”.

Estas ideias influenciaram muito a educação nos EUA até os anos de 1980 e em muitos países, inclusive no Brasil. Entretanto, acredito que em meio aos muitos movimentos sociais e culturais que caracterizaram o final da década de 50 e os anos 60 em todo mundo, surgiram as primeiras teorizações questionando o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. As teorias críticas preocuparam-se em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista, o que o currículo faz.

Desta forma, em 1973, diversos especialistas em currículo participaram de uma conferência na Universidade de Rochester, dando início a uma série de tentativas de reconceituação do campo (Moreira & Silva, 1992). Apesar das diferenças entre eles, todos rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e a – teórico.

Outro movimento crítico em relação às teorias de currículo ocorreu na Inglaterra, com Michael Young, também nos anos 70 (Silva, 2003). Essa crítica era baseada na

sociologia e passou a ser conhecida como Nova Sociologia da Educação. Diferentemente das outras teorias que tinham como base as críticas sobre as teorias tradicionais de educação, esta tinha como referência a antiga sociologia da educação, que seguia uma tradição de pesquisa empírica sobre os resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional, preocupada principalmente com o fracasso escolar de crianças das classes operárias. Porém, essas pesquisas fundamentavam-se nas variáveis de entrada, classe social, renda e situação familiar, e nas variáveis de saída, resultado dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar, deixando de verificar o que acontecia entre esses dois pontos.

A Nova Sociologia da Educação tinha uma preocupação com o processamento de pessoas, e não do conhecimento. Segundo Silva, *“a tarefa de uma sociologia do currículo consistiria precisamente em colocar essas categorias em questão, em desnaturalizá-las, em mostrar seu caráter histórico, social, contingente, arbitrário”* (2003, p. 66). A questão básica era a conexão entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder. Questionava por que era atribuída mais importância a certas disciplinas e conhecimentos do que a outros.

Noto, então, que essas novas tendências não mais supervalorizavam o planejamento, a implementação e o controle dos currículos. Não mais incentivavam a adoção de procedimentos “científicos” de avaliação. Não mais enfatizavam os objetivos comportamentais. Deslocaram-se e renovaram-se, em síntese, os focos e as preocupações.

A *reconceptualização* foi mais um movimento que demonstrou a grande insatisfação dos teóricos envolvidos com o estudo do currículo em relação aos parâmetros estabelecidos por Bobbit e Tyler. Esses teóricos passaram a perceber que o currículo não poderia ser compreendido apenas de forma burocrática e mecânica, sem relação com as teorias sociais da época. As teorias se apresentaram, então, de um lado, críticas, baseadas nas estruturas políticas e econômicas e na reprodução cultural e social e, por outro lado, surgiram as críticas inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica (Silva, 2003).

As teorias críticas baseadas na fenomenologia e na hermenêutica vinculam-se com o social, na medida em que as categorias são criadas e mantidas pelas interações sociais e

pela linguagem. Em contraste, na crítica marxista, a pedagogia e o currículo devem submeter-se à análise científica, centrada em conceitos que rompem com as categorias de senso comum (Silva, 2003). O movimento de reconceptualização pretendia incluir as vertentes fenomenológicas e marxistas, mas seus estudiosos não as identificaram plenamente com seus ideais, pois as consideravam centradas no subjetivismo. A concepção fenomenológica surgiu com Edmundo Husserl (Comte-Sponville, 2001). Sua investigação coloca os significados ordinários do cotidiano de lado, que são apenas “aparência” das coisas, duvidando-se delas, para que se chegue à “essência”, ou seja, questiona-se as categorias de senso comum focalizada na experiência individual e nas relações sociais construídas que se manifestam na e através da linguagem para encontrar sua expressão. A fenomenologia é a mais radical das teorias críticas. Para ela o currículo é um meio no qual os docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar os significados da vida. Sua estratégia é selecionar temas cotidianos a serem analisados. Assim, partindo-se de uma situação real, centraria na singularidade do significado que tem para os envolvidos, buscando a “essência” dessa experiência. Além de uma introspecção, o analista pode usar os significados que outras pessoas atribuem a essa situação e aqueles descritos no conhecimento acadêmico. Finalizando a análise, reconstitui, através da linguagem, a experiência vivida pelos envolvidos na situação. Os temas submetidos à análise são retirados das vivências “banalizadas” do cotidiano, tornando-se significativas. Na teorização sobre o currículo, tem sido combinada com duas outras estratégias investigativas: a hermenêutica e a autobiografia. Esta enfatiza os aspectos formativos do currículo, recorrendo à psicanálise, investigando-se as formas pelas quais a subjetividade é formada, permitindo conectar o individual ao social. Já, aquela, destaca a possibilidade de múltipla interpretação que tem os textos. Ao se fazer conexões entre o conhecimento escolar, a história de vida e o desenvolvimento intelectual, contribui-se para a formação da “identidade”, que implica num agir consciente e comprometido.

Por sua vez, as teorias críticas baseadas na reprodução cultural e social tinham por principais pensadores Pierre Bourdieu e Louis Althusser. Althusser fez uma breve referência à educação em seus estudos, ao mencionar que *o aparelho ideológico do Estado dominante até o século XVIII foi a igreja e agora é a escola* (Althusser, 1992, p. 75). O que o autor estava querendo demonstrar era que a sociedade capitalista dependia da reprodução

de suas práticas econômicas para manter a sua ideologia, e que a escola é uma forma utilizada pelo capitalismo para a manutenção desta ideologia, pois atinge toda a população por um período prolongado de tempo.

Pelo currículo, ainda na visão de Althusser, a ideologia dominante transmite seus princípios, por meio das disciplinas e conteúdos que reproduzem seus interesses, dos mecanismos seletivos que fazem com que crianças de famílias menos favorecidas saiam da escola antes de chegarem a aprender as habilidades próprias das classes dominantes, e por práticas discriminatórias que levam as classes dominadas a serem submissas e obedientes à classe dominante. (Althusser, 1992).

Pierre Bourdieu juntamente com Jean-Claude Passeron, propuseram em seus estudos algo que vai um pouco mais além dos estudos marxistas, como proposto por Althusser. Para esses dois pensadores a reprodução social ocorre por meio da cultura, ou seja, ocorre na reprodução cultural; que pela transmissão da cultura dominante fica garantida a sua hegemonia; que o que tem valor é a cultura dominante, os seus valores, os seus gostos, os seus costumes e os seus hábitos, que passam a ser considerados a “cultura”, desprezando os costumes e valores das classes dominadas, os quais, por sua vez, passam a não ter valor (Bourdieu, 1992).

A reprodução cultural, então, atua como educação excludente, eliminando do processo educacional as crianças de famílias menos favorecidas que não têm como compreender a linguagem e os processos culturais das classes dominantes. Nesse caso, o resultado ocorre da seguinte forma: as crianças das classes dominantes são bem-sucedidas e alcançam um grau mais elevado de escolarização, e as das classes dominadas são excluídas da escola ou apenas frequentam até um nível básico da educação.

Ainda entre as teorias críticas baseadas nas análises sociais de Marx, surgiu a elaborada por Michael Apple, que teve grande influência na educação. Para Apple (1989), a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes. A questão não é apenas qual conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado verdadeiro e quem o considera verdadeiro. Considera importante analisar tanto valores, normas e disposições, como os

pressupostos ideológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial. A escola, além de transmitir conhecimento, deve ser também, produtora de conhecimento.

O que Apple estava querendo demonstrar era que durante a maior parte do século, a educação em geral, e a área do currículo em particular, têm dedicado uma boa dose de sua energia à busca de uma coisa específica: um conjunto geral de princípios que oriente o planejamento e a avaliação educacionais. Em grande parte, isto tem se reduzido a tentativas para criar o método mais eficiente de elaboração de currículos. A busca de um método eficiente (assim mostrou a história interna das tradições dominantes, desde Thorndike, Bobbit e Charters nos primeiros anos do século XX até Tyler, incluindo os behavioristas e gerenciadores de sistemas instrucionais dos dias de hoje) para a elaboração de um currículo tem sido a sua característica principal.

Desta forma, Apple enfatizou o papel dos currículos escolares na criação e na recriação da hegemonia ideológica das classes e das frações das classes dominantes de nossa sociedade, demonstrando a capacidade que têm certos grupos para transformar a cultura numa mercadoria, para acumulá-la, para fazer dela o que Bourdieu chamou de “capital cultural”.

É com base nas formas curriculares dominantes que o controle, a resistência e o conflito se desenvolvem. Entretanto, modificações curriculares têm um profundo impacto também sobre o trabalho docente. Novas formas curriculares engendram tanto novos modos de controle como possibilidades de ação política, pois os estudantes criam e recriam culturas vividas que fornecem as bases para as resistências às ideologias de racionalização, aos procedimentos técnicos e administrativos e às exigências de controle local na escola.

Os melhores exemplos da incursão dos procedimentos de controle técnico são encontrados no crescimento excepcionalmente rápido do uso de “pacotes” de material curricular no mundo inteiro, principalmente nos Estados Unidos. *É praticamente impossível entrar agora numa sala de aula americana, por exemplo, sem encontrar caixas e caixas de materiais de ciências, estudos sociais, matemática e leitura (“sistemas” como eles às vezes são chamados) nas prateleiras e em uso.* (Apple, 1989, p. 159). Nesse caso, um distrito escolar em geral compra um conjunto completo de materiais padronizados, necessários à

especificação das atividades a serem realizadas pelos professores e as respostas apropriadas dos alunos, além de testes de diagnóstico e de rendimento, em coordenação com o sistema. Em geral, nesses testes, o conhecimento curricular é “reduzido” aos comportamentos e destrezas “apropriados”.

Desta forma, o controle técnico entra na vida da escola. O planejamento é feito ao nível da produção, tanto das regras para o uso do material, quanto do próprio material. À medida que os procedimentos de controle técnico entram na escola sob o disfarce de “sistemas” pré-planejados de currículo, ensino e avaliação, os professores estão sendo desqualificados. Entretanto, eles estão sendo requalificados sob uma forma que acarreta muitas conseqüências. Enquanto a desqualificação envolve a perda da arte de ensinar, a atrofia gradual das habilidades pedagógicas, a requalificação envolve a substituição pelas habilidades e visões ideológicas capitalistas.

À medida que os professores perdem o controle das habilidades curriculares e pedagógicas para as grandes editoras, essas habilidades são substituídas por técnicas para controlar melhor os alunos. Lógica do controle técnico da forma curricular. Com a utilização crescente de sistemas curriculares pré-empacotados, adotados como sendo a forma curricular básica, não é exigida virtualmente nenhuma interação por parte do professor. Se praticamente tudo é racionalizado e especificado previamente à execução, então o contato entre os professores a respeito de assuntos curriculares reais é minimizado.

Logo, a questão proposta por Michael Apple é descolonizar o currículo, pois o currículo envolve a construção do outro e da alteridade. Como construir materiais curriculares e pedagógicos contra-hegemônicos? Para isso, Apple sugere que existem estratégias possíveis de serem adotadas independentemente da construção de novos materiais e textos. Nessa perspectiva, são os materiais e significados existentes, são as próprias experiências presentes dos estudantes que podem servir de base para a discussão e a produção de um novo conhecimento. Olhar os materiais existentes sob uma nova perspectiva.

Convergindo com o pensamento de Michael Apple, encontramos Henry Giroux, também na linha das teorias críticas do currículo. De acordo com Silva (2003), Henry

Giroux acreditava que as teorias tradicionais, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e do conhecimento, contribuindo, assim, para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais. É por meio do currículo e na escola que as crianças devem exercer práticas democráticas. No processo educacional, elas deverão participar, discutir e colocar em questão as práticas sociais, políticas e econômicas, analisando seu contexto e percebendo seu caráter de controle. Assim, poderão ter atitudes de emancipação e libertação. Os professores possuem responsabilidade no sentido de serem pessoas atuantes neste processo, permitindo e instigando o aluno a participar e questionar, bem como propondo questões para que reflitam. Os estudantes devem ter seu espaço para serem ouvidos e suas ideias serem consideradas. Desta forma, Henry Giroux vê o currículo como lugar de controle, de poder, mas também de resistência, oposição e rebeldia. Pensa o educador como *intelectual transformador* (Giroux, 1992) em oposição à concepção hegemônica do professor pautada na racionalidade técnica.

De forma bastante resumida, pode-se dizer que o referencial da teoria crítica segue os princípios da dialética do materialismo histórico, onde o currículo é visto como “conhecimento”. Essa perspectiva crítica traz consigo duas consequências metodológicas (Popkewitz, 1997): a) o aluno torna-se um sujeito no ato de aprender, ele é ativo, assume uma posição ativa permanente no processo de aprendizagem; b) as temáticas sociais impõem o tratamento articulado entre as diferentes áreas do saber com a perspectiva de atribuir significados mais amplos. Nos anos 70, quando essa perspectiva começou a surtir maior impacto, o currículo era visto como algo construído sócio-historicamente (assim como é o conhecimento) prevalecendo a seleção, a organização e a distribuição de conhecimento. As teorias críticas desconfiam daquilo que era ensinado na escola.

Neste sentido, percebe-se que a ênfase das teorias críticas estava no significado subjetivo dado às experiências pedagógicas e curriculares de cada indivíduo. Isso significava observar as experiências cotidianas sob uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva, levar em consideração as formas pelas quais estudantes e docentes desenvolviam, por meio de processos de negociação, seus próprios significados sobre o conhecimento.

Nesse contexto, observou-se que após um período de longa produção intelectual criativa, inovadora e vigorosa, sobre o contexto educacional e curricular, no final dos anos 60, com os franceses traçando perspectivas educacionais de análise mais gerais e com os anglo-saxões propriamente envolvidos, de maneira mais direta, na área da teorização curricular (onde fazer teoria do currículo era sinônimo de fazer sociologia marxista do currículo), emerge no final dos anos 80 e começo dos anos 90, a “revolução” combinada com a influência dos Estudos Culturais, do pós-estruturalismo e do pós-modernismo: nascem às teorias pós-críticas, que como o próprio o nome sugere, são oriundas das posições críticas, mas que inserem ao debate questões como raça, etnia e gênero: o foco é a questão cultural.

Podemos começar a falar sobre as teorias pós-críticas analisando o currículo multiculturalista, que destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. O multiculturalismo, mesmo sendo considerado estudo da antropologia, mostra que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra. Em relação ao currículo, o multiculturalismo aparece como movimento contra o currículo tradicional que privilegiava a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante. A partir desta análise, houve a proposição de que o currículo também incluísse aspectos de formas mais representativas das diversas culturas dominadas.

Assim, segundo Silva (2003, p. 90) surgiram duas perspectivas: a liberal ou humanista e a mais crítica. A linha liberal defende ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas, e a visão crítica pontua que, dessa forma, permaneceriam intactas as relações de poder, em que a cultura dominante faria o papel de permitir que outras formas culturais tivessem seu “espaço”.

Entretanto, o currículo não pode se tornar multicultural apenas incluindo informações sobre as outras culturas. Precisa considerar as diferenças étnicas e raciais como uma questão histórica e política. É essencial, por meio do currículo, desconstruir o texto racial, questionar por que e como valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e, pela organização do currículo, proporcionar os mesmos significados e valores a todos os grupos, sem supervalorização de um ou de outro. Neste sentido, a teoria pós-colonial,

juntamente com o feminismo e com o movimento negro, procurou incluir as formas culturais e experiências de grupos sociais discriminados pela identidade europeia entre nações que compõem a herança econômica, política e cultural de seus países colonizadores. Questionou as relações de poder e as formas de conhecimento pelas quais a posição europeia se mantém privilegiada. Existe uma preocupação com as formas culturais que estão no centro da sociedade de consumo que definem novas ideias de imperialismo cultural, mantendo sempre a hegemonia das culturas colonizadoras.

Ainda dentro da visão pós-crítica, encontra-se a perspectiva pós-estruturalista (Silva, 2003). Nesta visão, que analisa as questões de significado, do que é considerado verdadeiro em termos de conhecimento, os significados são o que são porque foram socialmente assim definidos. Os campos de significação, portanto, são caracterizados por sua indeterminação e por sua conexão com o poder. Assim, tanto a noção de verdade é questionada como o motivo pelo qual algo é considerado verdadeiro. A questão não é, pois, saber se algo é verdadeiro, mas saber por que esse algo se tornou verdadeiro. A perspectiva pós-estruturalista coloca em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares, além de todo o conhecimento.

Logo, o referencial pós-crítico se fundamenta no pós-estruturalismo, no qual o conhecimento provém da ativação das estruturas cognitivas dos sujeitos educacionais. O processo cultural e o multiculturalismo são aqui o cerne da questão, sendo este último um movimento ambíguo de adaptação e resistência. Numa perspectiva pós-moderna em educação, observa-se a consequência da virada linguística, isto é, a emergência da linguagem como produtora de realidades e não mais como representação, onde o entendimento do real vai depender da cultura. Nesse contexto a ideia de mudança de paradigmas vem à tona criticando os padrões considerados rígidos da modernidade (rompimento com a lógica positivista, tecnocrática e racionalista), declarando o fim das metas-narrativas, na tentativa de dar voz aos subalternos excluídos de um sistema totalizante e padronizado.

Considerando as teorias apresentadas (tradicional, crítica e pós-crítica), observo a necessidade de superação de um modelo cartesiano de currículo que se aproxime mais das formas interdisciplinares e transdisciplinares, nas quais o processo formativo deva estar

conectado com o real e que o currículo deva ser encarado como um “processo”, algo que está sempre em construção, que aproveita a experiência prévia de vida dos alunos, utilizando-a como recurso para a produção de conhecimento.

O currículo, numa perspectiva contemporânea deve-se afastar das perspectivas tradicionais e tecnicistas, representadas por autores como Tyler e Bobbit, cuja ênfase recai no currículo como “programa escolar”, ou seja, como uma questão eminentemente técnica, dissociada da conjuntura social e centralizada nos conteúdos formais e no como fazer.

Assim, o currículo poderia ser pensado como uma arte do encontro e da composição, na qual o que importa não é a forma e a substância, o sujeito ou o objeto, mas o que se passa entre os diferentes corpos que habitam um currículo. Pensar o currículo da mesma forma que Deleuze e Guattari (1999) concebem o inconsciente, ou seja, como máquina que não para de produzir, que é produzida por sua produção, cuja essência não se pode determinar *a priori* e que não para de efetuar novas ligações.

Desta forma, acredito que o cinema, como uma possível proposta curricular, tenha muito a contribuir para uma nova proposta de educação se aproximando das teorias críticas e pós-críticas do currículo, pois discussões sobre currículo só ganham o centro das atenções quando surge alguma proposta de introdução de uma nova disciplina ou a volta de uma disciplina antiga e abandonada. De resto, o currículo é tomado como algo dado e indiscutível, raramente sendo alvo de problematização.

Mas como pensar o cinema dentro dessa nova proposta curricular? É sabido que o cinema não é algo novo na escola, o que é novo é repensar sua aproximação nesse contexto, é pensar a sua não-instrumentalização, a sua possível emergência como disciplina, logo, isso equivale a dizer em pensar o cinema dentro de uma proposta pós-moderna de educação e de currículo.

O professor Ismail Xavier diz que *se deve compreender o cinema não só como arte, mas como linguagem mobilizadora e desestabilizadora de nossas certezas.* (2008, p.14). E vai mais além dizendo que para ele *um cinema que educa é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco.* (2008, p.15). Neste sentido, observo aqui uma aproximação de uma perspectiva pós-moderna em

educação porque o cinema desta forma estaria trabalhando princípios pedagógicos da transdisciplinaridade, da diversidade e da autonomia. Ou seja, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar algo que é dado como inquestionável.

Outra contribuição importante para se pensar numa possível proposta curricular em cinema é do professor Robson Loureiro (2008). Para o mesmo o cinema promoveria uma reeducação do olhar, mas para isso seria necessário desafiar a hegemonia do cinema hollywoodiano que possui uma estética hegemônica. Embora a expressão “re-educar o olhar” ou até “educar o olhar” pressupõem uma discussão interessante, não entrarei nesse assunto cuja complexidade permitiria ser abordada numa dissertação completa. Basta aqui posicionar um critério diante esta polêmica frase e afirmar que prefiro, nesse sentido, a expressão “endereço do olhar” (Ellsworth, 2001).

Retomando Michael Apple (1982) – onde a questão da hegemonia é muito bem trabalhada em suas análises sobre currículo -, que toma de empréstimo o conceito de Gramsci, que o utilizou para designar uma relação de força e dominação<sup>1</sup>, podemos observar que o currículo sempre foi apresentado como verdade única do que se deve ser ensinado e que as escolas produzem e distribuem o capital cultural. Consequentemente, na visão do autor, o currículo possui três funções: a seleção, a transmissão e a distribuição. Mas o que se observa é que mesmo a escola estando a serviço da manutenção da hegemonia, ela por produzir conhecimentos distintos, estaria também produzindo a contra-hegemonia. Logo, quando o professor Loureiro fala em *reeducação do olhar*, ele está falando de uma possível contra hegemonia e neste sentido, concordo plenamente.

Desta forma, para se pensar numa proposta curricular em cinema, dentro de uma perspectiva pós-moderna em educação, é fundamental se pensar num outro endereço do olhar, isto é, ver as coisas com outros olhos, de uma maneira menos padronizada, mais aberta e plural. É refletir sobre o papel que os estúdios de Hollywood tem tido na produção de determinadas estéticas hegemônicas ao longo das últimas décadas, entre outras possibilidades.

---

<sup>1</sup> Por meio do conceito de hegemonia, Gramsci procura demonstrar como a classe dominante consegue se impor e ser aceita como guia legítimo, se constituindo na classe dirigente que obtém o consenso e a aceitação frente às metas e propostas.

Tal estética hegemônica possui algumas características: possui um grande modo de produção de filmes, com grandes estúdios; modelo centrado no *star system* (mitificação de atores e atrizes); estética naturalista, ou melhor, da transparência, onde se monta um sistema que tudo deve parecer verdadeiro, anulando sua presença como trabalho de representação; linearidade da narrativa, com um começo, meio e fim; e um código regulador de mensagens, com base essencialmente voltada para os bons costumes e a boa conduta. Além dessas características estéticas existe uma característica mais política: divulgar hábitos e valores da cultura norte-americana.

Mas, felizmente, a História tem demonstrado que a conquista do mercado pelos estúdios de Hollywood não vem se dando sem oposição. Ao longo da história do cinema se pode observar vários movimentos de contestação (e porque não contra-hegemônicos) como o *Neorealismo*, na Itália do pós-guerra, a *Nouvelle vague*, na França, o *Free cinema*, na Inglaterra, o *Novo Cinema*, na Alemanha e o *Cinema Novo*, no Brasil.

Entende-se assim, o que o professor Loureiro pretende, que os professores e alunos ao estudarem ou verem cinema na escola não se limitem a oferta dominante norte-americana, mas que rompam com essa estética dominante e hegemônica, assistindo filmes de outras nacionalidades e culturas. Assistir filmes que tenham compromisso com um cinema autônomo, que vão a *contrapelo* da História, que sejam fundados numa *estética radical* (Adorno, 1982), que apresentem uma potência desformatadora de aprendizagens que emoldura e anestesia os sentidos. Filmes que apresentem o próprio dispositivo de representação e que o critiquem (*A noite americana*, *O desprezo*, *Persona...* são alguns exemplos de filmes que trabalham essas questões).

Nessa perspectiva, o cinema, como possível disciplina, estaria trabalhando a diversidade, a autonomia, a transdisciplinaridade, a identidade e a contextualização; temas transversais propostos pelo atual PCN de artes. Estaria ainda contribuindo para o debate do pós-moderno e de uma nova proposta curricular, visto que trabalha com a questão do diferente, isto é, numa proposta de cinema contra-hegemônica. Tem como um dos seus eixos centrais à questão cultural, o filme como produto cultural.

Desta forma, segundo Fresquet,

A formação para a produção audiovisual infanto-juvenil tem um impacto real na cadeia produtiva, na medida em que potencializa recursos e sobretudo processos comunicativos, além de informações e conteúdos os mais diversos, nos mais diferentes campos de atuação, quer se pense em ambientes de natureza administrativa, quer nos mais avançados centros de pesquisa e cultura. A partir de um diagnóstico de instrumentalização da criança e do jovem não só em termos de linguagem verbal clássica, mas também em termos de linguagem audiovisual em suas múltiplas manifestações, entende-se aqui o cinema como a linguagem matriz do audiovisual contemporâneo, e tem-se em mente a dinâmica de renovação do mercado educacional, no sentido de uma formação plena (física, intelectual e cultural, esta entendida como a constituição do indivíduo tanto em termos de saber como de cidadania), o que mais uma vez, estaria contribuindo para uma nova perspectiva curricular e de uma aproximação pós-moderna em educação (2009, p. 13).

Logo, ensinar cinema trata, para começar, de um novo endereçamento do olhar, de dar espaço a uma outra percepção, aceitar ver as coisas, com a sua parte de enigma, antes de sobrepor-lhes palavras e sentidos. O verdadeiro acesso à arte não pode ser confortável ou passivo. Já dizia Bergala que *não se arrasta as crianças para a arte como os bois para o arado* (Bergala, 2002, p. 98). Trata-se de expô-las à arte, mesmo que isso às vezes seja explosivo. Não é a arte que deve ser exposta sem riscos aos jovens espectadores, são eles quem devem ser expostos à arte e poderem ser abalados por ela. A única experiência real do encontro com a obra de arte provoca o sentimento de ser expulso do conforto dos nossos hábitos de consumidor e nossas ideias pré-concebidas, porque o cinema é uma arte de abertura para todas as alteridades. A partir da experiência de assistir a um filme podemos fazer a experiência de ser um outro, de viver num outro lugar, de pertencer à uma outra cultura. O cinema é um meio para se abrir ao outro, por uma experiência íntima e de identificação, de uma maneira profunda de encontro com o outro.

Nessa perspectiva, podemos arriscar a pensar se o cinema se enquadraria numa proposta pós-crítica de currículo, isto é, num movimento multiculturalista, com base numa visão antropológica, na qual se deve tolerar e respeitar a diferença, mas ao mesmo tempo ir para além disso, ou seja, não apenas tolerar o outro, mas interagir com esse outro. Isto permitiria abordar a proposta de alteridade encarnada pelo cinema, onde a tolerância em si

é colocada em questão. Michael Apple (1989), contudo, critica essa perspectiva multiculturalista: a perspectiva multicultural reconhece a diversidade, mas não vai para além disso, para neste ponto, o que pode reafirmar hierarquias, como por exemplo, de superioridade branca. Na sua crítica, observa-se que não há interculturalidade. Entretanto, acredito que o cinema, como possível disciplina, pode acrescentar muito a esse debate. O cinema dentro da escola propõe um exercício de alteridade, pois ele é mais do que reconhecer o direito à diferença do outro, ele deseja encontros com o outro que nos arranquem da condição de permanecermos o mesmo, uma paixão por territórios desconhecidos que constitui um convite para uma experimentação de diferentes formas de estar no mundo. O outro não é apenas um outro eu (o estrangeiro, a mulher, o negro, o homossexual, a criança...) com o qual devo criar um exercício de vizinhança baseado na filosofia do politicamente correto. O outro é tudo aquilo (humano, não-humano, visível, não-visível) que me arranca da pretensa estabilidade de uma identidade fixa (um modo padronizado de pensar, sentir, agir) provocando-me com um incessante convite para diferentes formas de estar no mundo. Logo, o cinema além de estar inserido numa perspectiva multiculturalista, ultrapassaria a crítica de Apple, pois estaria promovendo a interculturalidade através da alteridade.

Mais uma contribuição interessante para se pensar o cinema desde a perspectiva curricular, é a proposta do cineasta francês Jean-Luc Godard. A grande questão que se coloca é se é possível construir uma pedagogia das imagens cinematográficas. Segundo Deleuze (1990), o cinema pode ser visto como campo de experimentação do pensar e uma forma extraordinária do pensamento. Logo, Deleuze nos faz ver que Jean-Luc Godard parece tê-la proposto, porque seu cinema incita a pensar em uma pedagogia da imagem, ou dito de outra maneira, o que são imagens?

Godard consubstancia um novo cinema, um cinema moderno. E seu cinema possui duas características: a primeira é a ruptura do vínculo sensório-motor, que é na verdade, a crise da imagem-ação (explicando melhor, as imagens não se baseiam mais em ação-reação, elas abdicam da associação e da atração entre si); e a segunda é a renúncia às figuras de linguagem importadas do discurso literário, como por exemplo, à metáfora (Deleuze, 1990).

Ao propor um outro cinema, Godard parece estabelecer um método. E para ele não interessa mais a combinação de imagens, a atração que exercem umas sobre as outras, mas o que está “entre” as imagens, a conjugação entre duas imagens. Deleuze interpretou a lição do cineasta:

(...) a força de Godard não está apenas em utilizar esse modo de construção em toda sua obra (construtivismo), mas em fazer dele um método a respeito do qual o cinema deve se interrogar ao mesmo tempo em que o utiliza. (Deleuze, 1985).

A obra de Jean-Luc Godard criou procedimentos que colocaram em questão a gramática do cinema. O primeiro deles é a utilização que ele faz de textos, letreiros e discursos. Ele se apropria de uma massa discursiva de outrem, como um “ladrão de ideias” e se re-apropria delas pelo artifício da colagem, se transformando num discurso *pop*. Nas palavras de Deleuze, tal método se chama *discurso indireto livre* (1985). O segundo procedimento marcante em sua obra é o artifício de mostrar o que está entre as imagens. A verdade das imagens está na junção entre elas e não na imagem que está sendo mostrada na tela. Deleuze vai chamar tal procedimento de *método entre imagens* (1985). E o terceiro procedimento utilizado por Godard está em não mais dar primazia do visual em relação ao sonoro, isto é, não mais subordinar as palavras às imagens do filme. Com Godard instaura-se o que Deleuze chamou de *disjunção entre a imagem e o som* (1985).

Já nos anos de 1970, Serge Daney assinalava na filmografia godardiana pós-68 um aspecto de grande interesse para a educação: o engajamento político do cineasta, a partir dessa época, oriundo de um momento histórico influenciado pela revolução chinesa, leva-o a transformar definitivamente o cinema em espaço de aprendizagem. A partir de então, as perambulações dos personagens ociosos da *Nouvelle Vague* e as intrigas existencialistas que marcaram os filmes do movimento francês dão lugar, na obra de Godard, ao debate político e filosófico. Ele passa a produzir um cinema essencialmente didático, aos moldes do teatro épico brechtiano, teatro no qual o espectador é convocado a analisar criticamente a cena (Brecht, 1972).

Desde seus primeiros filmes, Godard adota diversos mecanismos destinados a promover o distanciamento do espectador com relação ao enredo, tais como as mudanças

de plano dissonantes, que escapam à lógica da transparência realista (o falso *raccord*), a intervenção de sequências cantadas ou coreografadas e a integração de informações não-ficcionais à *diégèse*: cartazes, pinturas célebres, cartelas. Essa ruptura de narrativas de inspiração brechtiana sedimenta as bases da pedagogia de Godard, fazendo com que a identificação psicológica de tradição aristotélica seja cada vez mais substituída, em sua obra, por uma atividade didática e crítica do espectador (Aumont, 2002).

A partir de então, a *pedagogia godardiana* não parou de nos surpreender. O cineasta irá interferir na sociedade contemporânea com um verdadeiro projeto pedagógico: seus filmes correspondem a aulas bem preparadas de roteiro, direção e montagem, durante as quais ele continua a atribuir uma função política e pedagógica ao seu metacinema. Mas, doravante, essa reflexão será feita de forma cada vez mais solitária e independente, coincidindo, muitas vezes, com um trabalho analítico sobre si mesmo.

A partir das leituras do filósofo e especialista em estética, Giorgio Agamben, pode-se dizer que há duas grandes abordagens do cinema: uma instrumental, que faz do cinema um meio para atingir um determinado objetivo, e outra que tem a ver com a mediação, isto é, onde o cinema é um puro meio para se pensar a si próprio, aquela que pensa o cinema a partir de sua matéria prima: as imagens. E é aqui que se insere a obra de Jean-Luc Godard através de duas questões essenciais: a taticidade da imagem, isto é, seu caráter háptico e a montagem (Agamben, 1995). É devido à intensidade interna das imagens, que já não têm por objetivo a representação do mundo à maneira da perspectiva renascentista, que a montagem nasce de forma orgânica, isto é, como condição de possibilidade do cinema, a partir do momento em que são as imagens a desencadear a montagem e não a necessidade de contar uma história linear. A montagem deixa de ser entendida como uma técnica de corte, mas como um estímulo ao pensamento. Em Godard, a montagem é, antes, uma forma de pensar, uma espiritualidade que repensa um sistema de ligações e controle, em que o indivíduo joga a sua liberdade no mundo, enquanto artista e cidadão. É à exceção da arte face à regra da cultura. Logo, deve-se pensar a montagem como um meio puro e não como instrumento ao serviço de qualquer coisa extra-cinema.

Sobre o caráter háptico da imagem, anteriormente mencionada, pode-se dizer que se opõe ao ótico. Um tem a ver com a proximidade das coisas, outro com a sua profundidade. A partir do momento em que a montagem dá a ver uma imagem isolada de um contexto

narrativo, essa imagem surge violentamente como uma imagem capaz, ela própria, de produzir sentido fora de uma continuidade narrativa que a explique ou que contribua para a sua existência. Nesse sentido, ela adquire um caráter háptico pela proximidade excessiva que nos deixa numa situação de incômodo perceptivo. Uma imagem arrancada a um fluxo narrativo e exposta enquanto tal é, portanto, uma imagem háptica e tátil.

Tentando esclarecer melhor, vale comentar que foram os egípcios, nos primórdios da civilização, os que criaram as primeiras imagens atemporais. A luta contra a morte fez com que arrancassem as imagens à ação do tempo. O cânone egípcio não era senão uma operação de montagem. Através do método do complemento, numa espécie de cubismo primário, isto é, combinando ângulos diferentes de visão para retratar a forma sólida do corpo e suas dimensões. Isso retirou qualquer pretensão narrativa à imagem. Ao não enunciar as leis da perspectiva, uma vez que a visão frontal era dominante, os egípcios impediram um ângulo de visão único e coerente (Agamben, 1995). Por ser o método de complemento incompatível com a profundidade de campo, a imagem egípcia era superficial devido à montagem, daí que o corte do renascimento com a invenção da perspectiva tenha subvertido esta tendência natural da imagem. O que a Renascença fez foi sobrepor a cultura à arte, através da visão coerente do espaço baseada nas fórmulas matemáticas da perspectiva de Brunelleschi, ou seja, mais do que criar imagens, os pintores renascentistas tornaram-se escravos do desenho rigoroso na representação da realidade exterior. A grande maioria sacrificou a imaginação em função da apreensão de um espaço infinito que a saída das trevas possibilitou. Mas, curiosamente, na Idade Média, a imagem esteve mais ligada à expressão individual e interior, embora fortemente ligada à religião.

Foram precisos quatro séculos para que Manet voltasse a libertar a imagem da perspectiva, através da introdução de uma paleta de cores frias e de ausência de contornos definidos, que retirou o volume e reintroduziu as figuras e objetos planos. Manet dessacralizou a pintura, ao abandonar a ideia da natureza como matéria de reflexão, em detrimento da natureza como fonte de sensações. A pintura tornou-se seu próprio objeto, ou como disse Malraux: *Manet deu voz ao silêncio da pintura!* (Apud, Agamben, 1995, p. 15) Esse silêncio caracterizou a pintura moderna como ausência de sentimentos, mas acentuou a violência interior, no sentido em que despertou no espectador uma espécie de choque porque o obrigava a ver de outra forma. Manet, ao reinterpretar alguns dos grandes quadros

da história da pintura – principalmente dos venezianos e de Goya –, incrementou aquilo em que hoje a imagem é pródiga: a alegoria e o pastiche e, conseqüentemente, fez também entrar a pintura numa zona de indiferença. Do mesmo modo que Manet aboliu a ideia da pintura como uma janela aberta para o mundo para que a atenção recaísse na própria “janela”, também Godard faz de cada filme um exercício de pensamento sobre o cinema. Essa diferença é a mesma que existe entre instrumento e meio. Um é servil em relação a algo exterior, o outro subordina tudo a ele próprio.

A tutilidade que a imagem readquiriu com Manet devido à ausência de profundidade por ação da cor em oposição ao desenho, segundo Agambem, tem um paralelo dentro da história da imagem em movimento com o aparecimento do vídeo. As sucessivas intromissões da indústria dentro da arte do cinema, primeiro com a implementação de uma gramática do *raccord* (da ligação entre um plano e outro) ao serviço de uma economia narrativa e depois com o som síncrono, fizeram com que se confundisse o cinema como uma arte da narração. Numa definição pobre, a ideia do cinema com ilustração do texto e como modelo de representação. Felizmente, a exceção encontrou um lugar para se exprimir, e o vídeo ocupou aí um papel determinante, ao possibilitar aos artistas manter viva a ideia de cinema como uma arte da imagem em movimento e não da continuidade espaço-temporal, ao mesmo sentido em que os pintores utilizaram a pintura para falar dela ao abandonarem a representação. A tecnologia do vídeo veio acentuar a precariedade da visão e a crise da representação formulada pelo cubismo. O vídeo fomentou a colagem através das incrustações de imagens provenientes de várias origens na mesma imagem, numa espécie de mosaico, contribuindo para uma fragmentação do real. Numa sociedade de consumo que não cessou de trazer a aura do longínquo para o próximo, a imagem ganhou proporcionalmente em qualidade de superfície aquilo que perdeu em profundidade. Por outro lado, o vídeo é também uma tecnologia pictórica que permite uma utilização da cor mais variada do que o suporte em película permitia. Atualmente o DVD facilita ainda muito mais as coisas neste sentido. E nessa linha, ele representa para a imagem em movimento, o mesmo papel que o óleo e o acrílico tiveram na pintura. O vídeo veio permitir a todos aqueles que, situados nas margens da indústria, pudessem voltar a pensar o cinema através dele. Pensar as coisas é mantê-las vivas, tal como pintar o faraó era libertá-lo da morte (Agamben, 1995). Nessa direção a coleção coordenada por Bergala, *L'Eden Cinema*, é um

perfeito exemplo que permite, de fato, voltar a pensar o cinema através dele, de sua história, de sua estética, de seus elementos, facilitando seu acesso a filmes e trechos de filmes sob critérios pedagógicos definidos.

De uma forma muito simplificada, a imagem fez-se superficial devido à montagem, processo no qual a cor teve um papel importante ao provocar o choque fisiológico do olhar, características que encontramos na obra de Godard, que adotou o vídeo como forma de revitalização do cinema e não como uma estratégia de subversão para com a instituição acadêmica (Aumont, 2001). Godard manteve sempre uma atitude crítica à progressiva instrumentalização do cinema. Essa necessidade da montagem de que falava Godard, é a consequência moderna da perda de transcendentalidade, que originou uma grave crise na humanidade, a partir do momento em que deixamos de ter uma instância superior e espiritual a comandar os nossos desejos.

Portanto, a montagem assumiu-se como meio de libertação do vazio no qual tinha caído o homem deste século. Ele precisava dela para fazer frente à menoridade mental da instrumentalização da técnica e da cultura. Enquanto sistema de pensamento, ela assumiu uma espécie de nova espiritualidade que preenchia a divina. Como instrumento, assumiu ora um papel profano através da indústria cinematográfica e do audiovisual, ora sagrado, através de uma fuga ao controle dos padrões culturais normativos manifestos na obra de Picasso, Eisenstein, Godard, Burroughs, entre outros (Aumont, 2001).

Eisenstein é o primeiro grande teórico da concepção do cinema como um meio puro de pensamento e de produção de conceitos. A montagem era a forma para chegar lá. Por isso, ele concebia-a de uma forma orgânica e vital – é preciso não esquecer toda a carga ideológica que lhe está associada e que se encaixa na revolução soviética – isto é, o conflito interno do plano que lhe dava a sua intensidade é que acarretaria todo o processo de montagem. O plano cinematográfico deveria ser a força germinadora do cinema. A montagem não era, pois, uma mera associação de planos, mas a vitalidade desencadeada pelo plano. Deste modo, as imagens-plano eisensteinianas surgem como hápticas (Aumont, 2001).

Numa espécie de reatualização de Eisenstein, o cinema de Godard caracteriza-se estilisticamente por conexões, separações e ritmos diferentes que dão origem a descontinuidades que funcionam como uma fuga às ligações fortes típicas dos padrões

normativos da cultura e na qual a narrativa funciona como instrumento. Basta ver como funciona a lógica do audiovisual hoje, que é um modelo de olhar e de pensamento pronto e acabado para servir. A montagem é uma forma de desconstrução disso, como na célebre ideia de Godard: *pás des images justes, juste des image*<sup>2</sup> (Aumont, 2002). A montagem aqui não é entendida como uma lógica da velocidade das imagens que nos impedem de ver o filme, mas como uma *repetição e paragem*, de acordo com Agamben (1995). Enquanto a repetição é a possibilidade de as imagens “serem ou acontecerem” novamente, à maneira do eterno retorno nietzchiano, em que o regresso da história devia ser visto como se ela estivesse acontecendo pela primeira vez – isso se traduz na capacidade de mudarmos continuamente a nossa percepção das coisas, invalidando assim qualquer espécie de preconceito – a paragem funciona como uma interrupção da narrativa, como uma disjunção entre a imagem e o sentido e dessa forma expõe a imagem enquanto tal fora do fluxo contínuo do espaço-tempo. A paragem é o oposto da narrativa. Godard não procura as imagens que façam sentido, encadeadas, mas as imagens que produzam sentido por elas próprias, isoladas de qualquer contexto. Assim, como no filme de Godard *A(s) história(s) do cinema*, por exemplo, foi o vídeo que possibilitou à arte da montagem um estágio mais elevado da sua espiritualidade como ato de pensamento e de criação.

Logo, Godard ensina a aprender. A preocupação com essa possibilidade de se escrever de outra maneira, por meio de um investimento maior no trabalho da visão e da escuta, já está presente nos roteiros dos seus primeiros filmes. Ver antes se uma imagem ainda é possível depois de uma tal dominação das palavras no roteiro escrito; ver se os vestígios do passado podem ainda se inscrever em nosso presente fraturado e ocupado pelo discurso. O devir-professor de Godard atém-se aqui apenas ao seu compromisso primordial com a arte do cinema: nunca separar teoria e prática, pensamento e trabalho, técnica e vida. *Ver é um trabalho. Ver a passagem do invisível ao visível, para poder falar depois* (Aumont, 2002, p. 157).

A pedagogia da obra de Godard está em sua capacidade de ampliar o campo de visão do espectador, trazendo para o gênero didático uma contribuição definitiva. Ao contrário do filme didático tradicional, quase sempre marcado pelas exigências do gênero (preocupação com a objetividade, discurso fortemente elaborado, continuidade narrativa),

---

<sup>2</sup> Não somente imagens justas, somente as imagens.

aqui nós nos deparamos com uma matéria fantasma, vestígios iconográficos quase imperceptíveis, que só aos que realmente o querem é dado vê-los. Diante de sua câmera, Godard continua a refletir em voz alta, desvendando as diferentes etapas de um trabalho que consiste não exatamente em negar o roteiro, mas, pelo menos, em recusar a forma tradicional de escrita, aquela que parte das palavras para chegar até as imagens e aos sons. Ele propõe inverter esse método que, desde o início do cinema falado, tem condicionado nossas formas de ver e de ouvir. O desenvolvimento dessa pedagogia acontece precisamente nos instantes de indecisão, de murmúrio do artista e de seus atores diante do texto a construir. Como as boas aulas, cuja conclusão fica sempre em suspenso, remetida para o próximo encontro. Godard pratica um método já adotado há mais tempo em literatura e que seria, alguns anos mais tarde, analisado por Deleuze: *é através das palavras, entre as palavras, que se vê e que se ouve* (Deleuze, 1993, p. 9). Porém, as palavras atrapalham a visão. Elas são, como diz Godard sobre a filmagem de *Paixão*, *nuvens que entram em nossos modos de funcionamento, em nossos pensamentos, escondendo essa imagem tão esperada* (Godard, 1985, p. 503).

No ato de criação, muitas vezes há uma força de negatividade que faz parte da pulsão de criar, segundo Bergala (2002, p. 159). E justamente, no cinema, o trabalho de Godard é perfeitamente exemplar dessa pulsão negativa à obra no ato de criação. Citarei o exemplo de uma passagem do filme *Paixão (Passion)* para elucidar melhor o que seria essa pulsão negativa. Nessa sequência, é de suma importância que o cineasta mostre o papel da atriz Isabelle Huppert na greve que está se preparando e a sua relação com as outras operárias. Mas, de repente, no momento de filmar, ele percebe uma figurante ao fundo com um raio de sol sobre seus cabelos ruivos, logo ele posiciona a câmera não mais na posição lógica em que ele teria dado conta do sentido da cena, mas atrás da figurante. Ele não está mais “no bom lugar”, no que diz respeito à inteligibilidade imediata da cena, mas encontrou para filmar o plano, um verdadeiro desejo, novo, que não deve nada ao roteiro. Godard, nesses casos, nunca sacrifica seu desejo de plano à clareza da comunicação. Essa parte ilógica, pulsional, que pode parecer negativa e agir contra a cena, integram o ato de criação, se este não foi completamente neutralizado ou submetido às leis do consumo.

O problema que se mostra na relação dessa pedagogia com a escola é que a mesma, desde sempre, tem horror do vazio e do negativo (Bergala, 2002). Certamente é sua

vocação ensinar a construir, antes de falar daquilo que age na contracorrente dessa construção, e que muitas vezes é da ordem da pulsão criativa. E quando se trata de iniciar o ato de criação, nós não temos o direito de ocultar a parte de negatividade, que constitui, às vezes, sua força vibrante de tensão, sem a qual ele não contém mais nenhuma faísca de vida, espelhando puro e simples academicismo retórico e total submissão do gesto criativo à comunicação.

Essa questão da “negatividade” (Bergala, 2002, p. 159), que se faz presente no processo criativo e que não deve ser reprimida, remete-me à releitura do conceito de *paralogia*, de Aristóteles, feita pelo filósofo Jean François Lyotard.

Aristóteles (Berti, 1998) assinala que os raciocínios consistem em extrair conclusões a partir de premissas. Os mais comuns são os silogismos (ou discursos) que combinam pelo menos duas premissas, uma maior ou mais geral e outra menor ou particular. São quatro formas de raciocínios explicitadas por ele: *silogismos apodícticos*, que partem de premissas universais e verdadeiras, por exemplo, “todos os homens são mortais”; *silogismos dialéticos*, que partem de premissas geralmente aceitas, ou seja, as que todos admitem, ou a maioria das pessoas admite, ou os mais eminentes, sábios, admitem, por exemplo, “todos os homens devem honrar os deuses”; *silogismos erísticos ou sofismas*, que partem de *endoxas* aparentes, isto é, da opinião geral ou do ponto de vista do senso comum, para tirar conclusões enganosas, por exemplo, “tudo que é raro é caro”; e finalmente os *paralogismos*, que são erros de raciocínio que levam às conclusões falsas, por exemplo, no caso da geometria, um paralogismo (Berti, 1998) pode nascer de um erro na construção de uma figura. Em tal caso, portanto, não há qualquer relação com a erística, isto é, com o engano, mas simplesmente com o erro, por isso não é caso de falar de deformação de racionalidade.

Lyotard (1978), na releitura de *paralogismo* vai propor algo além do que Aristóteles poderia ter previsto: que é possível sim aprender com o erro e com essa forma de raciocínio, pois do erro se cria algo outro. O filósofo francês, consciente da mercantilização do saber nas sociedades contemporâneas, busca uma alternativa em um dos aspectos mais positivos da pós-modernidade: o reconhecimento e o convívio harmonioso com as diferenças. No campo dos saberes, o reconhecimento das diferenças passa pelo que ele chama de *paralogia*, que significa que um bom saber é aquele que percebe o erro, a falha,

não como algo negativo, mas como algo que possibilita a construção de novos conceitos. O que legitima esse saber seria seu aspecto mais criativo. Esse novo tipo de ciência não vai depositar sua confiança na lógica, pois se caracteriza pelo raciocínio imperfeito, propositadamente contraditório, que vai ocupar o papel de legitimação do saber na era da fragmentação pós-moderna. No horizonte de possibilidades da *paralogia*, Lyotard coloca a capacidade de transformação das próprias estruturas da razão. Declarando o critério de validação através do consenso como insuficiente, pelo fato de estar atrelado à metanarrativa da emancipação, o filósofo deposita a confiança no *pétit récit* (pequeno relato) como a forma por excelência que vai orientar a invenção imaginativa. Para Lyotard, a invenção nasce do dissenso, e dessa forma, ele deposita a esperança no fato de que o conhecimento pós-moderno abriria nossa sensibilidade para a diferença e aumentaria nossa potencialidade de tolerar o não ortodoxo.

É com esse espírito, do cinema como espaço de criação, de releitura do mundo, de alteridade e de possibilidade de se criar algo outro a partir da negatividade que ele possa encarnar, como exemplifiquei no caso do cinema de Godard, que é possível pensar o cinema em contexto escolar como capaz de propor outras experiências e outras formas de ensino-aprendizagem.

Assim, acredito que o pensamento dos professores citados anteriormente, Ismail Xavier e Robson Loureiro vão de encontro ao pensamento de cinema de Jean-Luc Godard e são essenciais para se pensar numa proposta curricular crítica e pós-crítica dentro de uma perspectiva pós-moderna em educação.

Retomando as palavras de Ismail Xavier, *um cinema que educa é um cinema que nos faz pensar* (2008), percebo o quanto é pertinente a proposta de se “pedagogizar” o cinema de Godard, pois ele se insere nessas perspectivas, tanto críticas quanto pós-críticas, pois ao trabalhar pares como realidade-ficção, falso-verdadeiro, fato-representação, ele trabalha as formas pelas quais um se transforma no outro, na tentativa de evidenciar a ilusão contida na vontade de separá-los como princípio de realidades estáveis. O cinema de Godard acentua os momentos onde ocorre a desestabilização desses pares de oposição questionando nossas convicções e nos fazendo pensar a respeito de tais noções.

O cinema de Godard também se insere num novo *endereço do olhar* (Ellsworth, 2001), a uma *re-educação do olhar*, como quer Loureiro (2008) no sentido de desafiar a estética hegemônica norte americana, porque não está somente preocupado em contar uma estória, mas de expor claramente o dispositivo cinematográfico.

Logo, depois das abordagens críticas e pós-críticas do currículo, e com as contribuições de Jean-Luc Godard, a meu ver, torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem.

O cinema, dentro dessa nova perspectiva curricular, se inseriria no debate de uma educação pós-moderna. Mas, a escola em si, incorpora o projeto moderno, de preservar determinados conhecimentos para as gerações futuras, trabalha com um conjunto de meta-narrativas (Macedo, 2003); então, eis o desafio: como iniciar uma reflexão sobre as possibilidades curriculares do cinema nesta escola pós-moderna?

O debate do pós-moderno que nos últimos anos chega ao campo da educação tem, no mínimo, um sentido salutar e desafiador. A instituição educativa é um campo conservador, até pelos compromissos que assume na sociedade. Os avanços que nela se dão acontecem com mais lentidão, como vemos acontecer com o pós-modernismo, ao invadir a cidadela da educação e sua teoria. O desafio que o pós-modernismo impõe é o da atualização, mesmo que seja a atualização num nível de discussão e arejamento de ideias.

E um dos caminhos interessantes que a discussão pós-moderna pode levar para a educação é o da discussão cultural, de acordo com a convergência que faz o pós-modernismo da cultura para o domínio social. O que levado para o campo das teorias educativas tem implicações dinamizadoras, para uma educação que se deve toda à cultura, mas que no seu dia-a-dia vive separada dela, ou tem uma relação com ela não homogênea, com um diálogo insuficiente. Os educadores até esquecem que atuam no campo da cultura, tenha a definição que tenha.

Portanto, os questionamentos pós-modernos, levados à esfera das teorias e práticas da educação, vão significar uma implosão de sua visão e metodologias, como já assinalou recentemente Silva (1993).

O pós-modernismo tem ajudado em estar alerta para as realidades e consequências de se marginalizar as vozes dos "outros", para a tendência a uma racionalidade técnica, ocidental, hegemônica e opressiva, indicando a necessidade de se ver o particular e o local.

Henry A. Giroux (1993) aponta alguma contribuição do enfoque pós-moderno para a batalha educativa:

A ênfase pós-moderna na rejeição das formas de conhecimento e pedagogia que venham envolvidas no discurso legitimador do sagrado e do consagrado, sua rejeição da razão universal como fundamento para as questões humanas, sua asserção de que todas as narrativas são parciais e seu apelo para que se realize uma leitura crítica de todos os textos científicos, culturais e sociais como construções históricas e políticas, fornecem as bases pedagógicas para radicalizar as possibilidades emancipatórias do ensino e da aprendizagem como parte de uma luta mais ampla pela vida pública democrática e pela cidadania crítica. Nessa visão, a pedagogia não é reduzida ao frio imperativo metodológico de se ensinar interpretações conflitivas sobre o que conta como conhecimento (Silva, 1993. p. 65)

E para além do enfoque pós-moderno, o cinema ainda contribuiria para o debate pós-colonial do currículo. A análise pós-colonial busca examinar tanto as obras literárias escritas do ponto de vista dominante, como àquelas escritas por pessoas pertencentes às nações dominadas, sendo um importante elemento no questionamento e na crítica dos currículos centrados no chamado "cânon ocidental" (Silva, 2003).

Tal análise se junta à perspectiva pós-moderna para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio, logo, o conceito de "representação" ocupa um lugar central na teorização pós-colonial (aquelas formas de inscrição através das quais o outro é representado). Foi através da representação que o Ocidente construiu um "outro" como supostamente irracional, inferior e como possuído por uma sexualidade selvagem. Era através da dimensão pedagógica e cultural que o conhecimento se ligava ao complexo das relações coloniais de poder (Silva, 2003).

A crítica pós-colonial permite, por sua vez, focalizar tanto processos de dominação cultural quanto processos de resistência cultural, bem como sua interação. O híbrido carrega as marcas do poder, mas também as marcas da resistência (Silva, 2003).

Uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação.

Desta maneira, o cinema no currículo escolar trabalharia com os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da contextualização, da identidade, da diversidade e da autonomia propostos pelo PCN de artes. E neste sentido, trabalharia na promoção de uma flexibilidade e abertura do currículo, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos, cuidando de não instrumentalizá-lo, nem reduzi-lo na sua categoria de linguagem artística.

Além de trabalhar os temas transversais, o cinema como possível disciplina, abriria o debate para o próprio PCN de artes: encontra-se teatro, dança, música, artes visuais e artes audiovisuais no PCN do Ensino Médio; sendo que o cinema estaria incluído nessa última. As artes audiovisuais têm como objetivo a análise de tal linguagem e seus diferentes produtos. Eis a questão: diferentes produtos, entre eles, inclusive a televisão. Considero que o cinema deveria ter seu espaço próprio. O fato da categoria “audiovisual” aparecer no PCN de artes já denota uma preocupação em inserir os alunos às novas linguagens da contemporaneidade e um avanço numa abertura curricular.

Percebo que os meios de comunicação atuam na produção e disseminação da cultura. Ao interferir nos modos de perceber o mundo, de se expressar sobre ele e de transformá-los, estas técnicas modificam o próprio ser humano. Deste modo, faz-se necessário refletir e problematizar sobre a mistura entre meios de comunicação e artes. Talvez, seria mais interessante problematizar a inclusão do cinema como mídia estritamente, pelo que isso tira ou retira do cinema, como arte. Isso não significa negar o valor específico que as mídias têm na escola, apenas re-situar ou categorizar o cinema especificamente como uma arte e não como uma mídia. O argumento de que o cinema é uma linguagem pode ser complementado pela sua especificidade, pois o cinema é uma linguagem artística. E toda linguagem artística possui um potencial criativo, que na escola teria uma possibilidade de revelação através de uma *pedagogia da criação*, proposta tanto por Bergala como por Jean-Luc Godard.

A vida cotidiana hoje mergulha nas modernas tecnologias de comunicação, e isso traz grandes desafios para a Educação, tanto em termos de intervenção quanto de reflexão. Pensar como o cinema pode se aproximar do contexto escolar de forma diferenciada da televisão, por exemplo, é um desafio que poderia ser abordado, pois ao enfatizar o desenvolvimento da criatividade dos jovens e sua participação na produção de pequenos exercícios que permitam fazer diferentes experiências do cinema, como no caso da Escola de Cinema do CAp/UFRJ, estão habilitando suas vozes a serem ouvidas, pois os jovens precisam não só aprender a ler, mas também a escrever através dos meios de comunicação de seu tempo. Mas tudo isso é somente o começo para um debate mais amplo para uma abertura curricular ainda maior.

Nesse sentido, no próximo capítulo, trago à tona a análise das aulas ministradas no primeiro semestre do ano letivo de 2008, da Escola de Cinema do CAp/UFRJ, cuja descrição incluo em anexo para poder contribuir no debate sobre a questão curricular, a partir de uma experiência de campo concreta.

### **CAPÍTULO 3: Análise das aulas da escola de cinema do CAp/UFRJ**

Antes de começar a análise é preciso situar que o projeto da escola de cinema no CAp/UFRJ é algo novo nessa instituição e de caráter experimental.

De todas as aulas observadas e filmadas, oito do primeiro semestre foram transcritas (vide os resumos nos anexos, no final deste trabalho), na tentativa de compreender como se deu tal experiência em contexto escolar. A partir dessas aulas tentei observar aproximações com as ideias de Bergala em diálogo com uma proposta de linguagem artística vista por Stam sob a luz dos escritos de Bakhtin e dos conceitos sobre cinema do cineasta Jean-Luc Godard. Inicialmente, o intuito era de oferecer aulas de cinema duas vezes por semana, porém, uma vez aberta às inscrições, descobriu-se que a disposição e horário dos alunos eram mínimos, visto que a maioria fazia atividades fora do horário curricular, tais como, cursos de idiomas, de artes e esportes. Logo, duas aulas por semana condenariam, *a priori*, o efetivo andamento das aulas.

O foco desta análise é a turma do Ensino Médio. Uma das professoras do CAp/UFRJ, Ana Lúcia Soutto Mayor, integra o projeto CINEAD e assumiu a coordenação direta da terceira modalidade de pesquisa e deste grupo de alunos. Foi privilegiada uma metodologia de aulas expositivas, centradas no primeiro semestre na introdução histórico-metodológica do cinema como linguagem artística, com ênfase nos elementos constitutivos da linguagem cinematográfica. No segundo semestre, o critério adotado foi o de fazer dialogar o cinema com outras linguagens artísticas. Ainda na metodologia, as professoras optaram por não passarem filmes inteiros para assistir em sala, devido ao pouco tempo que possuíam para desenvolverem os conteúdos. Para resolver tal problema, elas se remeteram à proposta de Bergala acerca dos *fragmentos postos em relação* (Bergala, 2002, p. 121), pois na escola nem sempre é necessário, e às vezes nem conveniente assistir filmes na íntegra. A proposta de trabalhar com planos, fragmentos, permite dialogar com diversos filmes para introduzir numa ideia, parâmetro ou elemento da linguagem, penetrar por

diferentes períodos históricos tendo como finalidade mostrar exemplos de filiação artística, estética ou autoral.

Desta maneira, a metodologia utilizada fugiu do que Bergala chamou de *teoria de Pokemon a Dreyer* (Bergala, 2002, p. 96), isto é, de ter que se partir do que os adolescentes gostam de maneira espontânea para conduzi-los pouco a pouco até os filmes mais difíceis.

Ainda falando de metodologia, ao final do primeiro semestre, os alunos tinham por exercício fazer um curta de um minuto, em plano fixo, chamado *Minuto Lumière*, idealizado por Alain Bergala e Nathalie Bourgeois, em homenagem aos irmãos Lumière, pelo centenário do nascimento do cinema (1995), como prática das oficinas pedagógicas da cinemateca francesa. Em novembro de 2007, no I Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ, Núria Aidelman, discípula de Alain Bergala, participou com duas palestras sobre formas de introdução do cinema na escola e permaneceu uma semana para ministrar um curso intensivo, onde aprendemos esta prática entre outros exercícios possíveis. Outro deles foi proposto como atividade ao final do segundo semestre: produzir um curta de três minutos. O objetivo foi que os alunos pudessem ter a oportunidade de vivenciar uma experiência artística em contexto escolar, tentando se aproximar de uma *pedagogia da criação* (Bergala, 2002, p. 128).

Observando as aulas, nota-se a importância de dominar o arcabouço teórico do cinema para poder haver uma integração entre a teoria e a prática.

Desde a primeira aula introdutória foi possível observar uma preocupação em abordar o cinema como linguagem artística específica, pois na apresentação do curso foi enfatizado que o mesmo seria tratado a partir de seus elementos constitutivos da imagem (enquadramentos, planos etc.), do roteiro e da montagem.

A questão do cinema como linguagem artística, sobressai de novo quando a professora Ana Lucia oferece à turma o texto do poeta Olavo Bilac. Tal exercício tinha por função demonstrar como se descreveria o silêncio em imagens, como passar do texto escrito às imagens. É interessante notar aqui a superposição de linguagens. Este exercício remeteu-me à ideia da *translinguística* bakhtiniana, isto é, uma outra maneira de abordar a linguagem, uma superposição de linguagens, um diálogo entre elas. Percebi, desde o

primeiro dia de aula, uma preocupação em abordar o cinema como linguagem artística, isto é, de forma menos aprisionadora e mais flexível.

Nessa mesma aula, foi assistido ao plano sequência inicial do filme *Noite Americana*, de François Truffaut, 1974, a questão da abordagem da linguagem do cinema como linguagem artística ficou evidente: mostrar o que é um plano sequência como código específico do cinema. Mas essa escolha do plano sequência foi um simples pretexto, pois, o que interessava a equipe de professores era expor aos alunos o que não se vê quando se assiste a um filme, isto é, o “avesso” do cinema, os bastidores de uma produção cinematográfica. Uma espécie de aventura que os levasse a ver justamente o fazer, a equipe, os equipamentos, as dificuldades e toda a dinâmica do que significa “fazer arte”, do outro lado.

Ver filmes juntos foi se tornando uma prática. Essa experiência muda coletiva é essencial nas aulas, pois os alunos vão endereçando seu olhar a partir de critérios mediados pelos “passadores” que pretendem acompanhá-los na leitura do filme tentando partilhar as escolhas do autor e inclusive suas emoções. Isto permite também, quase por efeito, que a cada aula permita uma outra compreensão, se aproximar – mesmo que na imaginação - aos gestos cinematográficos do autor e ainda entender e se familiarizar com alguns códigos da linguagem. Isto contribui tanto a apurar uma prática de análise crítica e criativa como a apropriação de conhecimentos específicos para suas próprias produções. Outra questão interessante que aparece nesta primeira análise é o fato das aulas de cinema serem apresentadas como algo extracurricular. Sabe-se que dentro do contexto escolar, o extracurricular significa tudo aquilo que não está inserido na grade curricular, isto é, que não faz parte do corpo das disciplinas instituídas pela escola. Entretanto, deve-se repensar e problematizar essa questão, pois o fato das aulas de cinema acontecerem dentro do espaço escolar já faz com que elas façam parte da cultura escolar, façam parte desse contexto de disciplinas. A melhor nomenclatura, em minha opinião, seria “extraclasse” e não extracurricular. Se por um lado isto tiraria legitimidade enquanto estatuto curricular, traz um ganho no que diz a afirmação de Daney citada por Bergala quando diz que *só o desejo instrui* (Bergala, 2002, p. 77), já que para as aulas extraclases nenhum aluno participa sob nenhuma forma de obrigação. Só o desejo de ser iniciado ao universo do cinema, de

aprender algumas questões é o que trouxe esse grupo de alunos e o que os tem segurado até hoje. Para se manter nas atividades extraclasse é preciso que eles não tenham sido chamados a atenção pelo comportamento em horário curricular obrigatório. Não tivemos nenhuma perda de alunos do Ensino Médio, mas esse foi um fator importante a se cuidar, para conservar o grupo.

Na segunda aula escolhida para análise, observo a preocupação em introduzir para os alunos a história do cinema, seus primórdios, como surgiu, qual a sua relação com a fotografia e em qual contexto foi criado. Para tal trabalho as professoras, num primeiro momento, se apoiaram no material dos irmãos Lumière, que são considerados os fundadores do cinema, explicando a sua captação de imagens (o que é um campo, extra-campo, plano fixo etc.), que estavam mais associadas ao que hoje em dia chamaríamos de documentário. Com essas imagens, mesmo documentais, queriam demonstrar a força da narratividade presente nas mesmas, o que segundo elas, é o elemento básico constituinte do cinema. Desta maneira, estavam querendo destacar que o cinema possui uma linguagem específica, isto é, artística.

Em um outro momento, dessa mesma aula, as professoras passaram um texto do livro de Arlindo Machado, *Pré-cinemas e pós-cinemas*, que justamente contextualizava o surgimento do cinema. Noto aqui uma forte preocupação teórico-histórica em situar os alunos na história do cinema e mostrar também que existem teóricos na área, assim como existem em outras disciplinas que eles cursam.

No final da aula, quando as professoras passaram o “dever de casa”, houve uma tentativa de articulação da teoria com a prática, pois os alunos tinham que recolher imagens e a partir delas criar narrativas, a imagem como portadora de múltiplas narrativas como uma opção possível da imagem (reitero a força particular que teve o perfil da professora Ana Lucia, formada em Letras, na marca de um cinema narrativo como primeiras escolhas). O fato de recolher imagens por si só, ou mesmo de produzi-las, já torna tal atividade em prática, permite alguma forma de experimentação. A outra parte do dever de casa consistiu numa produção do texto, baseada na produção de imagens. É interessante observar que tal exercício remeteu-me à perspectiva de linguagem de Bakhtin, pois o exercício consistia em demonstrar a narratividade da imagem, mas essa mesma imagem de um aluno, lida por um

outro colega de turma, o que também fazia parte de tal exercício, poderia criar uma outra narrativa, uma outra interpretação, despertar outros significados. Existe aqui um certo *dialogismo*, um diálogo entre duas narrativas distintas, pois como diz Bakhtin *posso ver o que você não pode ver e você vê o que não posso ver* (Bakhtin, 2003, p. 21). Acredito que é desse *dialogismo*, dessa interação entre os alunos, que se estabelece muitas contribuições para os curtas de cada um deles. Encontra-se aqui também o conceito de *exotopia* (Bakhtin, 2003). A *exotopia* seria o desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que o próprio sujeito nunca pôde ver (Bakhtin, 2003). Essa diferença de lugar que Bakhtin conceitua como *exotopia* é a condição da compreensão. Quando questionamos o sujeito e o espaço do qual fazemos parte, o fazemos a partir de nossa própria visão e somente assim novos sentidos podem ser produzidos. Logo, tal exercício de dever de casa, tenta construir um texto onde as diversas vozes desenhem, pouco a pouco, um espaço coletivo. Para isso preciso inscrever o outro no meu universo de questões sem anulá-lo, pois sua voz precisa ser ouvida. Esse exercício evoca a alteridade, mas não somente como o reconhecimento da diferença, mas como um estranhamento e um distanciamento que é capaz de interrogar.

Na aula do dia 21/04/2008, observei a importância dada à questão de trabalhar o som juntamente com as imagens. O cinema não seria somente a arte das imagens em movimento, mas também dessas imagens articuladas com o som. Tem-se aqui a articulação entre duas linguagens: a das imagens e a do som, e em outros casos, não só som, da música.

Bakhtin já demonstrou a importância da articulação entre as linguagens. Defende que as artes conseguem fazer essa superposição de linguagens de forma mais ampla, diferentemente das línguas, onde a mesma situação não é possível, pois uma pessoa não consegue falar duas línguas ao mesmo tempo com outra, não posso falar inglês e português ao mesmo tempo com o outro. Já nas artes essa superposição de linguagens se dá de forma flexível, como no caso do *ballet* ou do próprio cinema, por exemplo. Por sua vez, acredita que as linguagens devam ter uma troca entre si e não se aprisionarem em seus respectivos sistemas. O conceito de *dialogismo* mais uma vez reaparece: as linguagens dependem umas das outras, demonstrando a necessidade de troca e interação entre elas. Logo, ao trabalhar tal perspectiva em sala de aula, acredito que as duas professoras estejam fazendo uma

aproximação do cinema como linguagem artística. Aproximação essa que traz elementos da teoria da *translinguística* bakhtiniana.

A aula do dia 5/05/2008 que aconteceu na cinemateca, considero que tentou demonstrar a importância da mesma na formação dos alunos, e de dar um destaque na força da “experiência do cinema”, experiência essa sensorial de explorar os diferentes espaços da cinemateca percorrer suas galerias, o frio da câmera de conservação das películas, a textura da tela na sala de projeção, os cheiros que a umidade provoca... Descobrir as principais funções da cinemateca como armazenamento de filmes e sua conservação. A cinemateca faz parte, de fato, do Museu de Arte Moderna do Rio, que acolhe e preserva obras raras, parte de um acervo sócio-histórico-cultural, visando, sobretudo, a socialização desse acervo entre outras. O museu acolhe os quadros e as esculturas, a cinemateca acolhe as películas dos filmes, cartazes, bibliografia, documentação jornalística e de diversas formas de divulgação dos filmes. Logo, considero que tal aula foi importante para os alunos compreenderem o que é uma película cinematográfica, como elas são conservadas e restauradas, sendo este último um trabalho fundamental para que tais obras não se percam no lastro da história e que possam ser transmitidas para as futuras gerações. Resumidamente, entende-se que a cinemateca tem por funções primordiais a restauração, a conservação e a documentação de tais obras.

Segundo o cineasta francês Jean-Luc Godard, só se aprende cinema indo à cinemateca, pois para ele *ir à cinemateca já era fazer cinema* (Godard, 2006, p. 242). Retoma-se aqui os pressupostos da pedagogia godardiana, deve-se ir ao cinema como se vai à escola, porque se aprende cinema assistindo aos filmes, não só os fazendo, pois na sua concepção, a cinemateca é um local de formação de gosto, onde se pode ter acesso à filmes de diferentes culturas e de gêneros distintos.

As três aulas de roteiro (dias 9, 16 e 23 de junho de 2008) consistiram em demonstrar a especificidade deste elemento da linguagem cinematográfica. Vale destacar que a professora Ana Lucia, dedicada ao ensino de Literatura e Língua Portuguesa, estabeleceu uma certa prioridade na construção do roteiro atribuindo uma força ímpar a este elemento da linguagem da sétima arte na criação da narratividade.

A partir da narratividade que é encarnada pelo roteiro, surge outro elemento importante que é a montagem. Como diria Christian Metz, a montagem é um dos elementos principais da linguagem cinematográfica, pois aqui temos o que ele chamava de a *manipulação do real* (Metz, 1972). Embora a professora Ana Lucia tenha enfatizado o tratamento do roteiro, foi antecipado aos alunos que no processo de montagem teriam uma nova possibilidade de criação de narrativa.

O roteiro de cinema organiza e conta a história de um filme, sendo que, a história é o argumento, conteúdo da obra cinematográfica. O filme precisa se guiar de uma forma escrita, efêmera e controvertida em produto audiovisual. Michelangelo Antonioni disse, certa vez, sabiamente, em uma entrevista que roteiros são páginas mortas que, filmadas, perdem o uso. São bases importantes, fundamentais, mas que se transformam no ato de filmagem e, depois, de montagem (Duncan & Chartman, 2004). Essa passagem do cineasta italiano lembra bastante a ideia de roteiro exposta em aula na visão de Jean Claude Carrière. Ninguém vê um filme com o roteiro na mão e se presta muita atenção na fotografia é porque o filme não é bom. O filme é mergulho audiovisual. O roteiro tem de estar lá dentro, não chamando a atenção para si mesmo. Vale destacar que a importância atribuída em aula ao roteiro não dogmatizou sua força em relação a outros momentos de criação.

Em inglês, chamado de screenplay e em francês de scénario, significando peça para a tela e conjunto de cenas; na nossa língua portuguesa a palavra roteiro designa uma via em rota de ser seguida até o seu objetivo final. É claro que na rota sempre há uma margem para o imprevisto, para o novo, para as “rachaduras” que surgem no que está exatamente planejado, como afirma Lucrecia Martel (Palestra 01/12/09, Cinemateca MAM-Rio, III Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ).

O roteiro, no cinema, é visto como ferramenta, um discurso verbal e escrito que permite que o filme seja assistido pela equipe. Antes de assistir ao filme, há a imaginação e pesquisa seguida da vivência dos roteiristas. Participar desse processo em sala de aula e através das atividades extraescolares ou “deveres de casa” foi um exercício que os alunos fizeram partilhando diversas produções, suas escolhas e emoções.

O roteiro permite ainda minimizar os riscos de perdas de investimentos, dando uma perspectiva ao diretor do quê e como pode ser filmado. Através do roteiro escrito há a possibilidade de calcular quantos atores, cenários, equipamentos e estúdios serão necessários e o financiamento para todos esses elementos (Quevedo, 2009). Tal exercício resultou, na prática de aula, em pequenos roteiros filmados, na forma de curtas, que foram chamados de *cenar capianas*, para a realização dos quais os alunos se dividiram em mini-grupos, como foi determinado pela professora Ana Lucia.

O que acredito que seja interessante reter dessas aulas, além da importância do roteiro, propriamente dita, é a relação entre o diretor e o roteirista. Um relata os fatos como se deram, o outro, os reconstrói como poderiam ter sido. Em ambos os casos, o que temos é uma versão possível da realidade. O roteirista escreve em função do outro, isto é, do diretor. No caso deste grupo de alunos, as funções foram intercambiadas e todos puderam fazer exercícios de roteiristas e de diretor.

Na prática das aulas de roteiro, essa relação se deu de forma intensa. Num primeiro momento a turma se dividiu em mini-grupos de três alunos cada. Depois dessa divisão, num segundo momento, cada membro dos minigrupos se atribuiu uma função (diretor, roteirista e *câmera-man*). E num terceiro momento, o roteirista começava a escrever a escaleta que várias vezes passava pela mão do diretor e era modificada a cada vez, até atingir o que ele queria realmente passar.

Outro aspecto interessante foi que as aulas de roteiro foram usadas como um tipo de estratégia metodológica para introduzir a questão de montagem e seus elementos específicos. Nesse sentido, foi possível perceber que as três aulas de roteiro englobavam mais coisas do que o próprio roteiro, o que acredito que tenha sido uma boa metodologia, no sentido de não compartimentar os conteúdos em aulas específicas de montagem, o que poderia ter sido não tão proveitoso para os alunos, visto que, dessa forma, a professora privilegiou um conteúdo mais abrangente e cultural, o que possibilitou que os alunos tenham assistido a vários filmes. Percebi que tanto o roteiro, como a montagem, são dois elementos inseparáveis pedagogicamente, logo é de extrema importância articular tais conteúdos para tais aulas.

Stanley Kubrick, um dos maiores diretores do cinema, sempre creditou grande importância ao roteiro, mas, certa vez, definindo o que era o cinema, foi enfático, pois para ele o roteiro vem da literatura, a fotografia pertence ao domínio das artes visuais, a interpretação tem origem no teatro. E ele arrematou dizendo: cinema é montagem (Duncan, 2008). A palavra de Kubrick tem de ser levada em consideração, mas Steven Spielberg, na cerimônia de entrega do Oscar de 1989 disse que não se fazem bons filmes sem bons roteiros.

A seguir, visando uma melhor compreensão, farei uma análise do planejamento geral do segundo semestre do respectivo ano letivo, pois sua característica foi privilegiar o diálogo do cinema com outras formas de linguagens artísticas, o que é bastante instigante.

Evidentemente, no segundo semestre, a estratégia didática foi falar do cinema em diálogo com a pintura, com o teatro, com a fotografia e com a dança; e para tal planejamento das aulas foi feita uma pesquisa prévia de filmes que articulavam tais expressões artísticas.

Acredito que a teoria do dialogismo proposta por Bakhtin (Stam, 1992) apareça nessa parte do conteúdo do curso de forma bastante expressiva, pois na relação do cinema com as outras formas artísticas observa-se a relação de interdependência entre essas expressões artísticas. E tudo isso ficou bem evidente ao longo do segundo semestre, onde em cada aula, um filme dialogava com uma outra linguagem artística. Para dialogar com a pintura, os alunos assistiram ao filme *Mistério Picasso*, de Henri Georges Clouzot, de 1956; para dialogar com a dança, o teatro e a música assistiram ao filme *Bodas de Sangue*, de Carlos Saura, de 1981; para dialogar com a fotografia assistiram aos filmes *Terra estrangeira*, de Walter Salles, de 1996 e *Lavoura arcaica*, de Luiz Fernando Carvalho, de 2001, somente para citar alguns exemplos.

### **Considerações finais.**

A questão de ter feito trabalho de campo durante o ano letivo de 2008 no CAP/UFRJ foi muito produtiva para a presente pesquisa, pois a empiria fez com que eu me deparasse com múltiplas questões sobre didática, metodologia, práticas de ensino e currículo.

Começando por este último, é interessante destacar o fato da própria professora Ana Lucia ser uma das responsáveis pela elaboração desse material didático para esse grupo de alunos da Escola de Cinema do CAp/UFRJ. Observa-se, neste caso, que ocorre uma requalificação do trabalho docente, segundo Apple (1989), pois o professor deixa de ser um mero reproduzidor de conteúdos que é dado por um pacote didático do governo, e ele mesmo passa a participar da elaboração desses conteúdos, o que de certa maneira poderia ser um começo de um processo de descolonização do currículo tradicional, na tentativa de criar outras formas para além das já conhecidas e institucionalizadas.

Tal movimento engendraria uma nova prática docente, pois a partir do momento que o professor está envolvido na elaboração desse material, ele sai de sua posição passiva de reprodução de conteúdos e começa a refletir que conteúdos serão ensinados e aprendidos, podendo sair da lógica hegemônica dominante dos currículos oficiais para se transformar no que Giroux chamou de *intelectual transformador* (Giroux, 1992) e também no que chamou Bergala de *passeur* (Bergala, 2002, p. 63).

Nesse sentido, sugiro pensar outras perspectivas em currículo, como uma máquina que não para de produzir, algo que não é dado e estático, mas algo que está sempre em processo de construção. Algo que pode ser visto, revisto, desconstruído e reformulado.

Quando me remeto ao cineasta Jean-Luc Godard como uma possibilidade de se pensar uma outra forma de currículo, penso na questão que Michael Apple coloca acerca dos currículos escolares, que possuem o papel de criar e recriar a hegemonia. Quando um cineasta como este é levado para a escola é justamente na tentativa de se desconstruir um pouco essa hegemonia, pois o mesmo adota diversos mecanismos destinados a promover o distanciamento do espectador em relação ao roteiro e enquadramentos e planos que escapam à lógica de toda e qualquer narratividade e transparência realista, logo, eu diria que é um cinema contra-hegemônico.

Assim, discordo, de um certo ponto de vista, da escolha do enfoque das aulas de roteiro que focaram especialmente no cinema e na montagem uma suposta narratividade. Uma ideia interessante seria aliar às essas aulas de roteiro, que foram muito ricas em conteúdos específicos do cinema, a proposta da *pedagogia godardiana*, que aposta na

escola como um lugar onde tudo sempre começa do zero, a cada ano letivo, a cada aula, em cada quadro negro (Daney, 2007) traçando justamente a ruptura de narrativas, onde se privilegia uma atividade didática e crítica do espectador. Seria, talvez, uma tentativa de descolonizar o currículo, segundo Apple (1989) e de se pensar novas práticas em sala de aula, novas metodologias, pensando num enfoque mais pós-moderno.

Então, questões e tensionamentos se colocam: como esses conteúdos foram selecionados? Com que objetivo? Porque foram organizados de tal maneira? Como se construir um currículo que possa ser mais multicultural trazendo mais cultura (outras formas de conhecimento) para os alunos e para a escola?

Quando se insere uma Escola de Cinema, em horário extracurricular correm-se riscos, que se transformam em desafios. Entretanto, tudo isso é motor para refletir e criticar a lógica da instituição escolar, que como diz Bergala:

(...) a escola continua gostando dos grandes temas, às vezes por boas razões em termos de educação geral e cívica (fazer falar de... guerra, racismo etc.), mas o cinema não sai disso forçosamente engrandecido, e, em alguns casos, nem mesmo respeitado enquanto arte (Bergala, 2002, p. 51).

O que ele quer enfatizar com isso é que o cinema se faz grande especialmente quando se trata de coisas pequenas, do cotidiano mesmo, como faz o cineasta iraniano Abbas Kiarostami, um dos preferidos de Bergala. Pequenos assuntos se tornam grandes temas na tela do cinema, e outras vezes, grandes temas, como a honra, a justiça social, entre outros, ficam empobrecidos, como se fosse necessário uma grande intimidade com aquilo que se tem que filmar. A escola sempre teve uma tendência a enquadrar as coisas de forma aprisionadora, numa pedagogia que inventa procedimentos que permitem ganhar tempo no desenrolar natural das aprendizagens. O que importa, nesse sentido, é que tenha ocorrido uma experiência, e que esta tenha ensinado realmente alguma coisa por outras vias que não a do ensino no sentido clássico do termo.

Logo, o fato da escola de cinema constituir-se como uma atividade extracurricular, dá uma certa autonomia dentro desse contexto, pois isso permite analisar de uma certa distância uma possibilidade de implementação curricular onde se reflita em outras

metodologias de aula e outras possibilidades curriculares. A utilização da *pedagogia da criação* (Bergala, 2002, p. 128) e da *pedagogia dos fragmentos em relação* (Bergala, 2002, p. 113), nos dá bons exemplos disso.

É bem verdade que não se pode justapor uma didática à outra, um currículo a outro e muito menos impor de forma violenta e vaidosa uma pedagogia ou um currículo contra outro em nome do que é mais “moderno”. Mas se podem pensar outras formas pedagógicas e curriculares através da experiência da Escola de Cinema do CAp/UFRJ.

A pedagogia do cinema proposta por Bergala de cujos princípios se apropria a Escola de Cinema do CAp/UFRJ é caracterizada pelo modo de aproximação ao objeto, isto é, de se aproximar dele de um modo não dogmático. Ela trata de não reduzir a experiência de iniciação a uma aprendizagem dos elementos da linguagem do cinema, aproximando-se assim das posturas pós-modernas em currículo e educação. O currículo, desta forma, não é mais visto como algo técnico que visa a eficiência social, como foi argumentado nas teorias tradicionais do currículo, por Bobbit e Tyler (Silva, 2003); mas é visto como algo que despreza tal controle técnico, se aproximando das ideias sobre currículo de Michael Apple (1989), onde se é possível refletir outras formas que se apóiam nos materiais já existentes, resignificando-os e recontextualizando-os, como no caso da aproximação da pedagogia godardiana em contexto escolar.

A contribuição da experiência da Escola de Cinema do CAp/UFRJ, nos permite refletir acerca dos currículos escolares, olhando para os mesmos de outra forma, onde juntamente com os alunos, podem servir de base para a produção de outros conhecimentos.

Nesse sentido, descobrimos que desta experiência se corroboram algumas questões principais das quatro funções que Bergala (2002) atribui à escola.

A primeira delas é a de *organizar a possibilidade do encontro com os filmes* (Bergala, 2002, p. 62). Trata-se de um tipo de proposta para disponibilizar todas as estratégias possíveis para por os alunos em contato com os filmes cada vez mais difíceis de achar fora da escola e no circuito comercial. Criar um acervo de DVDs no contexto escolar (atividade que conseguiu ser implantada na escola, com um pequeno acervo inicial de que socializou parte da filmoteca do CINEAD entre o LISE e a Escola de Cinema administrada

pela biblioteca do CAP/UFRJ, a partir da feliz participação de uma das bibliotecárias ao projeto como um todo) e organizar visitas a cinemateca e a salas de cinema que ofereçam uma proposta alternativa. Em particular, quero destacar a importância das visitas a Cinemateca do MAM, a experiência estética de assistir a filmes em película 35 mm e de ser introduzidos aos diversos espaços da Cinemateca, sua sala de projeção, as câmaras de conservação, guiadas pela fala e sabedoria da experiência de alguém como Hernani Heffner, constituiu um verdadeiro privilégio de aproximação à intimidade do MAM, de seu acervo, do cinema brasileiro, em alguma medida.

Outra observação que emerge da análise destas aulas, é a identificação da segunda função da escola em relação ao cinema: O professor é *se fazer passeur* (Bergala, 2002, p. 63). Isto significa falar do risco que o professor assume de se tornar um “passador”, o que muda seu estatuto simbólico, abandonando seu papel docente para retomar a palavra e o contato com seus alunos de outro lugar, menos protegido, no qual entram em jogo suas preferências pessoais, seu gosto, sua relação mais íntima com tal ou qual obra de arte; um lugar no qual o eu que poderia resultar nefasto na sua função docente, se torna vital para uma boa iniciação. Isto marca uma diferença fundamental entre o que a instituição tem direito a esperar de um docente que leciona uma disciplina, e o que este pode fazer como “passador”, iniciador, em um domínio da arte que lhe concerne de modo pessoal. Nas aulas analisadas, isso fica evidente, pois a professora Ana Lúcia se esforçou, ao longo do curso, não transformar as aulas de cinema em simples transmissões de conteúdos, mas em fazer de cada aula um evento, onde os adolescentes fossem convocados a uma experiência estética. A escolha de expô-los a filmes que rodam fora do circuito comercial, que por sua vez, se encontram fora da cultura cinematográfica hegemônica, possibilitou um outro endereçamento do olhar ao cinema, muito mais abrangente e plural.

A terceira função da escola identificada nas aulas analisadas é a de *aprender a frequentar os filmes* (Bergala, 2002, p. 65). Uma vez produzido o encontro, é de se esperar que a escola facilite o acesso simples, individual e vivo dos filmes. Também é necessário iniciar os alunos numa leitura criativa dos mesmos, não apenas analítica e crítica. Trata-se de proporcionar condições para re-visitar passagens, trechos de filmes durante um longo processo, que não guarda parâmetros nem compete com as leis e modos de funcionamento

da diversão. A proposta de produzir espectadores criadores consiste em favorecer as condições em ter a paciência de aguardar o tempo necessário para que as obras assistidas consigam ecoar e se revelar em cada um, segundo a sua sensibilidade. Para que o espectador se torne realmente criativo terá que virar um revisitor de filmes (Bergala, 2002, p. 65).

Na escola de cinema do CAP/UFRJ, tal movimento foi interessante, pois os próprios alunos solicitavam para que a professora Ana Lucia deixasse os DVDs dos filmes projetados nas aulas ou na Cinemateca, na biblioteca. Entre os mais pedidos, encontravam-se clássicos do cinema como *Cidadão Kane*, de Orson Welles, *Beijos roubados*, de François Truffaut, *Vidas secas*, de Nelson Pereira dos Santos, *Psicose*, de Alfred Hitchcock, somente para citar alguns exemplos.

A quarta e última função da escola que também foi possível identificar nas entrelinhas dessa análise das aulas, é a de *tecer laços entre os filmes* (Bergala, 2002, p. 67). Na escola podem ser tecidos laços entre os filmes atuais e filmes mais antigos que por sua vez, se entrelaçam com outras produções culturais, com movimentos, escolas e épocas. É quase uma forma de combater uma cultura do *zapping* cada vez mais imposta, que nos apresenta mosaicos, nem sempre relacionados ou afiliados a produções anteriores.

Nas aulas analisadas, por exemplo, a abordagem da sequência do filme *Noite Americana*, de François Truffaut, articulada com sequências dos curtas dos irmãos Lumière, caminham nesse sentido, de se tecer laços entre filmes mais antigos, com filmes mais modernos para demonstrar como um filme recente dialoga com os referenciais de cinema clássico, evitando assim a perda de referências.

Desta forma, as quatro funções da escola sugeridas por Bergala aparecem bastante visíveis na análise de algumas aulas do Ensino Médio da Escola de Cinema do CAP/UFRJ, numa tentativa de não se pedagogizar o cinema, mas na tentativa mesmo de se pensar a hipótese de Bergala, a do cinema como arte e como alteridade em contexto escolar (Bergala, 2002). Hipótese esta que pretende ler arte e não ensino da arte, de ver o cinema como um “outro”, um estrangeiro, levando para dentro da instituição escolar algo que não é próprio desse contexto, que é a criação (Bergala, 2002, p. 29).

Observei que as professoras, ao planejar, desenvolver e avaliar as aulas (no que tive oportunidade de acompanhar), sempre estiveram preocupadas com a questão da alteridade, de privilegiar uma aproximação ao cinema como arte, e, de desconstruir, ou re-endereçar um olhar já naturalizado pelo cinema industrial (sobretudo, hollywoodiano) e pelos meios de comunicação de massa, produções que mais são vistas por jovens, sobretudo no Brasil e nos países de industrialização tardia, em que o acesso aos bens culturais estão, na maioria dos casos, restritos à televisão e ao “cinema-*shopping*”. O projeto tentou introduzir o cinema na Escola através de uma *análise e uma pedagogia da criação* (Bergala, 2002, p. 128).

Notei também que a escola ao implantar a filmoteca na biblioteca do CAP/UFRJ, tentou praticar estratégias de dinamizar o seu uso e acesso, não somente para os alunos da escola de cinema, mas para todo o resto da escola.

É nesse sentido, adotando a hipótese de Bergala, aliado às propostas de uma *pedagogia godardiana* e de uma visão de linguagem menos aprisionadora e mais plural, na *translinguística* bakhtiniana, que se poderia pensar o cinema em contexto escolar constituindo novas formas de subjetivação ao propor diferentes formas de nos relacionarmos com o outro. Assim, foi possível perceber também que o cinema introduziu aspectos culturais, pois os filmes (como também outras obras artísticas) são produções da cultura: obedecem a condições de produção, contingências de mercado, mas não são produtos de objetivos pedagógicos, didáticos ou seriações artificiais. Sua aproximação na educação é importante porque eles trazem para a escola aquilo que poderia transformá-la em algo vivo e fundamental: participante ativa e criativa dos movimentos de cultura, e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados e inadequados para a educação atual. A escola é parte da cultura, porém da parcela mais conservadora e desatualizada dessa cultura, o que lhe confere baixo poder político e alta exposição manipulatória. O estudo das imagens e sons da sociedade moderna pode ser um momento para a educação fazer-se cultura e, talvez, poder.

Nesse sentido, entendo que considerar a implementação do cinema – como arte, linguagem artística, cultura e conhecimento – no currículo das escolas constitui uma possibilidade em apostar numa educação de qualidade, que introduz de forma consistente o

ato criativo e penetra mesmo que timidamente o conhecimento da arte e de sua história, pois o cinema tem ajudado a olhar com mais atenção o nosso entorno e a nós mesmos num mundo disperso e acelerado. O cinema é, como já dizia Walter Benjamin, uma *outra consciência* (Benjamin, 1996, p. 56) *uma possibilidade de dar a ver* (Benjamin, 1996, p. 23).

Logo, atrelado ao processo de mudança da educação observa-se inúmeros desafios, entre os quais, romper com estruturas cristalizadas e modelos de ensino tradicional e formar profissionais na educação com competências que lhes permitam recuperar a dimensão essencial de oferecer uma aprendizagem significativa. Quem sabe introduzir o cinema como linguagem artística no currículo de educação básica estaria contribuindo para que este processo de mudança se fortaleça, junto de outras artes. Seria interessante que o professor pudesse ficar consciente desta responsabilidade e que assim, contagiado pelo desejo de criar, buscasse gerar inovações pedagógicas na sua realidade.

Desta maneira, entendo que a proposta de se fazer uma escola de cinema no CAP/UFRJ visava fazer uma experiência de criação, priorizando um *ensino artístico* (Bergala, 2002, p. 29), focado na aula como evento, como uma experiência gerando uma grande expectativa acerca de suas possibilidades de inclusão como uma disciplina da grade curricular tradicional. O cinema em contexto escolar, assim, abriria novas portas para o debate da cultura e da arte, visto que trabalha com a questão do “outro”, do diferente. Com um filme podemos fazer a experiência de ser um outro, de viver num outro lugar, de pertencer a uma outra cultura. O cinema é um meio para se abrir ao outro, por uma experiência íntima e de identificação, de uma maneira profunda e realmente formadora. E tudo isso me faz pensar que por mais que um currículo seja cheio de organizações, de disciplina e de controle, ele também é cheio de possibilidades. São essas outras possibilidades curriculares que emergiram na análise da Escola de Cinema do CAP/UFRJ.

### **Referências bibliográficas**

ADORNO, Theodor. *Teoria Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi, 1995.

\_\_\_\_\_. *Moyens sans fin*. Paris: Rivages, 1995.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AUMONT, Jacques; BERGALA, Alain, MARIE, Michel; VERNET, Marc. *Esthétique du film*. Paris: Nathan, 2001.

AUMONT, Jacques. *As teorias dos cineastas*. São Paulo: Papirus, 2002.

AUMONT, Jacques & MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico do cinema*. São Paulo: Texto & Grafia, 2009.

AZANHA, José Pires. Autonomia da escola: um reexame. In: *Revista de Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, volume 1, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 1983.

BARBOSA, Luis. M. *O que aconteceu com a educação no Brasil?* Inédito, 2003.

BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste em France*. Paris: Seuil, 1992.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas, v. I, Magia e técnica, arte e política*, São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERGALA, Alain. *L'hypothèse cinéma*. Paris: Cahiers du Cinéma, 2002.

BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para a teoria de um sistema de ensino*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

BRECHT, Bertold. *Teatro completo, Vol. XV*. Buenos Aires: Nueva Vision, 1972.

CHARTMAN, Seymour Benjamin, DUNCAN, Paul. *Michelangelo Antonioni – The complete films*. Taschen, 2004.

COMTE-SPONVILLE, André - Dictionnaire philosophique. Paris: Presses universitaires de France, 2001.

CUNHA, Luis Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

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

\_\_\_\_\_. *Cinejournal*. Cahiers du Cinéma, 1986.

DELEUZE, Giles. *Cinema 1: a imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *Cinéma 2: l'image-temps*. Paris: Éditions du Minuit, 1990.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo*. Paris: Éditions du Minuit, 1999.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 2*. São Paulo: Editora 34, 2007.

DUARTE JR., João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo: Papirus, 2007.

DUNCAN, Paul. Stanley Kubrick. Madrid: Taschen, 2008.

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

FRESQUET, Adriana (org.). Imagens do desaprender. Rio de Janeiro: Booklink-CINEAD/LISE/UFRJ, 2007.

\_\_\_\_\_. Projeto Cinema para Aprender e Desaprender, Faculdade de Educação, apresentado como Plano de trabalho na Encomenda MCT/SEBRAE/FINEP - COOPERAÇÃO ICT/MPE, Economia Da Cultura Nº 02/2007<sup>3</sup>.

FISCHER, Steven Roger. Uma breve história da linguagem. Rio de Janeiro: Novo Século, 2009.

FOUCAULT, Michel. Les mots et les choses. Paris: Gallimard, 1966.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1978.

---

<sup>3</sup> O Projeto foi selecionado entre os primeiros 40 aprovados de um total de 246 propostas apresentadas em janeiro 2009. Até hoje não foram entregues os resultados da segunda instância.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, Vozes, 2001.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: Silva, T. T. (org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artmed, 1993, p. 41-69.

GODARD, Jean Luc. *Você quer fazer cinema? Pegue uma câmera!* In: TIRARD, Laurent. *Grandes diretores de cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006, p. 241 – 251.

GODARD, J.-L. Le chemin vers la parole; entrevista por A. Bergala, S. Daney e S. Toubiana. In: GODARD, J.-L. *Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard*. Paris: Cahiers du cinéma, 1985, p. 498-518.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1979.

KLIEBARD, H.M. *Structure of the disciplines as an educational slogan*. Teachers College Record, v. 66, n. 7, 1974, pp. 598-603.

LIMA, L.O. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal à Passarinho*. Rio de Janeiro: Brasília, 1969.

LOUREIRO, Robson. Educação, cinema e estética: elementos para uma reeducação do olhar. *Educação e Realidade - Dossiê cinema*, n .33, vol. 1, 2008, p. 135-154.

LYOTARD, Jean François. *A condição pós-moderna*. São Paulo: José Olympio, 1998.

LYOTARD, Jean François. *O pós-moderno explicado às crianças: correspondência 1982-1985*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

MACEDO, E. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco – Questões Contemporâneas de Currículo*, v. 8, n. 1 e 2, 2003/2004, p. 13-30.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MUNIZ, Sodré. Entrevista concedida   *Ciberlegenda*, n. 6, 2001.

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUEVEDO, Baiz Frank. *Diccionario Del Guion Audiovisual*. La pagina del Guion - <http://www.lapaginadelguion.org/baiz.htm>

SAGAN, Carl. Relatório da reunião. In: *Educação para o século XXI*, 1996, p. 3 – 10.

SALVADOR, A.D. *Cultura e educação brasileiras*. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

SAVIANI, D. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. In: FERRETI, C.J. *et al.* (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 101 – 166.

SILVA, T. T. (org.) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. *Identidades terminais-as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Vozes, 1996.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. Campinas: Papyrus, 2006.

\_\_\_\_\_. *Bakhtin – da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 1992.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. *Educação e Realidade – Dossiê Cinema*, n. 33, vol. 1, 2008, p. 13-20.

### **OUTRAS REFERÊNCIAS**

Parâmetros Curriculares Nacionais, volume único, *Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação, Brasília, 1997.

Parâmetros Curriculares Nacionais, volume único. *Temas transversais*. Secretaria de Educação, Brasília, 1997.

## Anexos

Anexo I: Descrição resumida de oito aulas a partir da transcrição dos registros filmados.

### Primeira aula – dia 7/04/2008

A aula começa com a professora Ana Lúcia de Almeida Soutto Mayor, vice-diretora da Escola de Cinema e responsável direta pela turma de Ensino Médio, promovendo uma apresentação dos alunos e da equipe. Era notável a curiosidade dos mesmos para saber, ver e ouvir do que se tratava tal curso. A maioria dos alunos já havia tido um contato inicial com artes, sendo alguns deles frequentadores das aulas de teatro oferecidas dentro da grade curricular da escola, na disciplina de artes. Os alunos que ali se encontravam não tinham muita ideia ainda de que carreira iriam seguir, mas ao estarem ali, percebi que procuravam mais uma opção para pensarem no seu futuro profissional e uma possibilidade de ampliarem seu leque intelectual/cultural.

Depois da apresentação de cada aluno, a professora apresentou brevemente o Projeto de pesquisa Cinema para Aprender e Desaprender e a proposta específica da Escola de Cinema para o CAp/UFRJ. A proposta dessa atividade extracurricular tinha um formato imaginado, discutido pela equipe, mas se abria para os interessados assumir autoria através de sua participação na escola, para definir o formato no próprio andamento das aulas. Em que consistiu então essa proposta do curso de cinema? Basicamente todo o curso ensaia um caminho de iniciação ao universo do cinema. Num primeiro momento, sugere-se fazer uma introdução teórico-metodológica a alguns elementos da linguagem atravessando a história do cinema, através da proposta de colocar fragmentos (de filmes) em relação (levando em conta alguma filiação estética, linguística, autoral etc.), em especial: a imagem, o roteiro e a montagem. Num segundo momento, seria a produção dos *minutos Lumière*. Partindo da

análise criativa de algumas projeções dos criadores do cinema, se promove uma atividade, tomada das oficinas pedagógicas da Cinemateca francesa, onde se busca que cada aluno consiga construir uma captação de imagem a partir do ângulo, do enquadramento, do objeto focalizado que escolheu em particular para filmar. O condicionante para essa atividade será que esses *minutos* sejam filmados dentro do próprio espaço escolar. Por quê? O primeiro motivo era pelo fato de que o CAP, no final do mesmo ano, estaria completando seus 60 anos, e logo seria uma oportunidade única para homenagear o colégio através das imagens, e o segundo motivo, da facilidade da locação ser na própria escola, evitando possíveis transtornos em ter que pedir autorização aos pais para sair da escola. Num terceiro momento, seria a construção do que foi batizado de *cejas capianas*, que viriam a ser mini-curtas feitos por subgrupos dentro da turma de três a quatro alunos, sendo o desafio principal “roteirizar”. Para os 60 anos do CAP, o intuito era juntar essas *cejas capianas* e formar um filme, transpor esses mini-curtas num único filme. É importante observar que mesmo juntando as *cejas capianas* de diferentes grupos de alunos, ou melhor, de autores, a autonomia de cada uma estaria sendo preservada.

Dada a apresentação da proposta de curso, a professora distribuiu em sala um poema de Olavo Bilac e propôs a leitura e estudo do mesmo. A justificativa para tal tarefa era mostrar como se escrevem coisas para se dizer outras coisas, no caso específico desse poema, como descrever o silêncio através das palavras, e mostrar como o mesmo ocorre no cinema: como transpor em imagens o texto escrito.

Em seguida a discussão do texto, foi passada aos alunos a primeira sequência (que na verdade é um plano-sequência!) do filme *Noite Americana*, de François Truffaut, de 1974. O objetivo era mostrar como seria filmar uma cena sem estar focando em um personagem específico, sem ter obrigatoriamente uma atuação, aliás, filmando o cinema pelo seu avesso. Situar também elementos não narrativos para se “desexplicar”, “desaprender”, ou melhor, “desconstruir” uma ideia já pré-concebida do que seria o cinema, que teria sempre uma estória a ser contada, pois tal filme mostra o dispositivo cinematográfico.

Aula do dia 14/04/2008

Nessa aula a proposta foi, mais uma vez, falar de alguns elementos da linguagem cinematográfica introduzindo fragmentos da história do cinema ao mesmo tempo, em particular privilegiando a força das imagens e como essas imagens fazem sentido dentro de um filme. Para tal reflexão as professoras Ana Lúcia e Carolina Real (bolsista PIBIAC 2008) projetaram um DVD, sob orientação de Hernani Heffner, chamado *Landmarks of early film – 1886-1913*, no qual pode-se observar as primeiras experiências cinematográficas, refletindo sobre os primórdios do cinema, onde em várias cenas era possível observar uma seqüência de fotografias que vão ampliando o movimento, notando que os primórdios do cinema guardam uma relação estreita com a fotografia.

Depois de ilustrar com alguns exemplos de imagens em movimentos obtidos pelo cinetoscópio de Edison, chegamos aos irmãos Lumière, que são considerados os “pais do cinema” pela invenção do cinematógrafo que permitiu ampliar a projeção do cinetoscópio numa tela grande permitindo que a projeção fosse assistida coletivamente numa sala. Com uma pitada de humor, a história da Chegada do trem na Estação de La Ciotat assustando o público introduziu um tema que permearia vários debates durante o ano e ainda em 2009: cinema - realidade. Os Lumière e suas invenções marcaram para sempre a história do cinema: o movimento dentro do plano fixo. Planos esses sempre documentais, do cotidiano, mas onde sempre havia algum tipo de ação. O importante em trazer os irmãos Lumière para o estudo era mostrar suas experiências da captação do espaço, espaço esse natural, explorando espaços abertos e criando efeitos diferenciados. A partir daí tentar entender o que é um quadro (que propõe a delimitação do olhar) e o que é um extra-campo. O quadro é tudo aquilo que está enquadrado, é o limite da tela. O campo, por sua vez, tem a ver com o espaço do cinema propriamente dito, como por exemplo, quando assistimos a um filme e temos a impressão que um trem vai sair da tela e nos atropelar. E o extra-campo é tudo aquilo que não está no quadro, mas está pressuposto dentro dele.

Outra característica interessante em trazer os irmãos Lumière para o estudo era em como mostrar que esses seus planos documentais e dotados de movimento interno,

ampliavam a potência das imagens do cotidiano e faziam uma tentativa de envolvimento com o espectador. Nesse sentido, já era uma primeira tentativa de narratividade do cinema.

Desta forma, após a exibição do dvd exibindo os primórdios do cinema, foi feita uma articulação com o texto de Arlindo Machado, *Pré-cinemas e pós-cinemas*, onde o autor introduz os elementos da linguagem cinematográfica, enfatizando o diálogo com experiências óticas antes de chegar ao cinema propriamente dito, querendo demonstrar que o cinema não nasceu com os irmãos Lumière, mas que eles tem que pagar um tributo à todas as experiências óticas que antecederam o cinema propriamente dito. E mostra ainda que a grande magia do cinema, além do movimento, é justamente essa tentativa de captura do espectador, no início por uma forma documental, como proposta pelos irmãos Lumière, e depois pela ficção, que atualmente é a função maior do cinema, dessa inserção do espectador naquilo que está sendo apresentado.

Finalizando este encontro, foi passada uma tarefa aos alunos, que consistia em que cada aluno trouxesse de casa para a próxima aula algumas fotos, e a partir dessas fotos criarem um texto, uma narrativa. O interessante a notar nessa atividade é a história de quem conheceu essa foto e como o outro colega de classe iria interpretá-la. A intenção desta tarefa consistiu em trabalhar as possibilidades narrativas que uma imagem pode ter e como uma imagem é criadora de narrativas.

#### Aula do dia 21/04/2008

Esta aula, ministrada por Carolina, tinha por intenção introduzir a questão da importância do som na composição de um plano. Para tal estudo, ela lançou mão de alguns filmes, sendo que o principal escolhido foi o brasileiro *O céu de Suely*, de Karim Aimz, de 2004. Uma edição do filme foi feita pela professora especialmente para aula, onde ela trabalhou com os planos mais significativos em dois quesitos: o primeiro, tentando mostrar que mesmo sendo um filme baseado no Nordeste brasileiro, numa região pobre, as imagens são muito sofisticadas, com elaboração de planos muito estilizados, tentando fazer com que

os alunos descobrissem que lugar era aquele; e o segundo quesito, mostrando como o som produz determinados efeitos, como por exemplo, a música, por mostrar a saudade da personagem principal, acaba alterando o sentido do filme, pois essa música quer transpor em imagens o sentimento de melancolia, logo, toda vez que se ouve tal música, sabemos que está relacionada a tal sentimento. O som nesse filme também queria mostrar a saudade da cidade, enfatizando mais uma vez como o som, nesse caso, pode produzir e expressar um sentimento. Nesse filme, o som sai das próprias imagens, sons esses que participam e compõe a própria imagem, onde o som faz parte da própria trama.

O *Céu de Suely* é um filme de atmosfera muito silenciosa, onde os momentos de silêncio são potencializados, enfatizando que o silêncio é também um som, pois ele cria uma ambiência específica para falar da personagem principal.

Nesse sentido, partiu-se para a distinção entre o que viria a ser um som diegético (que pressupõe a história e seu universo fictício) e um som não-diegético. O som pode ter a intenção de somente mostrar o real – sons de trem, de caminhão, de pessoas falando e existe o som de trilha que pode vir a intensificar uma imagem ou corrigir algum defeito presente na mesma. Entretanto, nem sempre o som sublinha a imagem, ele pode ser intencional, como por exemplo, numa imagem extremamente bucólica surgir um som aterrorizante.

Desde o cinema mudo já existia uma preocupação com o som: havia uma orquestra atrás da tela que acompanhava o filme. Para melhor exemplificar isso aos alunos, foi passada a sequência do filme *O encouraçado Potemkin*, de Eisenstein, de 1921, onde um carrinho de bebê despenca escadaria abaixo no meio de uma comoção de pessoas. A música dessa sequência foi composta pelo próprio diretor e enfatiza todo o caráter dramático de tal cena.

Outra modalidade de som foi trazida à tona para estudo: a música programática, que possui intenções de narrativa, como acontece no caso dos videoclipes ou no filme usado em aula *Koyaniskatsy*, com música composta por Philippe Glass.

E para finalizar, a trilha sonora, propriamente dita. O filme de Hitchcock, *Psicose*, mostra claramente como o som pode alterar completamente a imagem, trazendo sensação

de angústia e desespero, vivida pela personagem principal. Tal trilha sonora se repete inúmeras vezes ao longo do filme, e ela tem por objetivo intensificar as sensações da personagem, criando suspense para aquele que assiste. A relação do som com a imagem aqui fica evidente: como o som é capaz de criar o clima na imagem, mostrando qual a importância do som na composição da mesma e daquilo que se deseja produzir no espectador.

#### Aula do dia 05/05/2008

A aula deste dia consistiu em uma visita ao Museu de Arte Moderna, mais precisamente, à Cinemateca e ao seu acervo técnico, para depois serem assistidos pelos alunos alguns curtas que exploram a temática do som dentro da própria sala de projeção da cinemateca. Nenhum aluno jamais havia visitado uma cinemateca.

A visita foi guiada pelo pesquisador e conservador chefe da Cinemateca, professor Hernani Heffner que reuniu os alunos antes de entrar na cinemateca para contar um pouco da história do nascimento do MAM.

O museu foi inspirado no museu de arte moderna de Nova York, sendo o mesmo um marco da arquitetura mundial por dois motivos: primeiro pelo fato do prédio não possuir colunas. Não se vê o que o sustenta, pois o que o mantém de pé são vários cabos de aço. E em segundo, de qualquer lugar que se esteja dentro do museu, não é possível ver o próprio prédio de lugar algum, o que sugere uma ideia de movimento em sua própria forma arquitetônica. A intenção de não ver as paredes do prédio seria a de contemplar a paisagem da baía de Guanabara. O arquiteto responsável, Affonso Eduardo Riddi, fez o projeto do museu em 1951, mas o prédio só começou a ser construído em 1955. O primeiro prédio, que é o do próprio museu foi inaugurado em 1958, o segundo, que é o prédio da cinemateca e do acervo, em 1968, e o terceiro, em 2006.

Após esse breve histórico, o professor entrou na cinemateca com os alunos e começou a explicar o porquê da existência de um acervo técnico. Tanto a cinemateca

quanto o acervo técnico possuem por função primordial conservar os filmes. A película é um material muito frágil e sua conservação requer cuidados muito especiais, pois ela não aguenta altas temperaturas e a umidade a danifica. As películas precisam de um local especial para serem guardadas, sendo que a temperatura ideal para conservá-los seria de zero graus, pois nesta temperatura as moléculas do material da película não ficam em movimento, elas ficam em estado de inércia. Quanto mais alta for a temperatura, menos tempo durará a película. Quanto à questão da umidade, esta deve ser controlada, sendo o ideal variando entre 20 a 30%. Essa umidade é necessária porque não existe só o plástico na película, existe também uma gelatina, e depositada nessa gelatina há os sais de prata. A imagem se forma nesses sais de prata, e a luz batendo na prata é que vai desenhar a imagem. Se tirássemos toda a umidade do ar, a gelatina se fragmentaria, e conseqüentemente a imagem. Logo, é necessário um mínimo de umidade para essa imagem se manter.

A umidade da cinemateca não é ideal, ela varia em torno de 50%, e sua umidade e temperatura são rigorosamente controlados com aparelhos específicos para tal fim. Quando se tem mais de 50% de umidade cria-se bolor e fungos na película. No caso dos filmes coloridos, estes são os mais prejudicados: seus sais de prata são coloridos com albumina de boi, um material orgânico, o que faz com que os fungos comam literalmente a imagem.

Saindo do acervo técnico, o professor levou os alunos para a sala de projeção da cinemateca para assistirem aos curtas, mas antes contou uma curiosidade da própria sala e explicou alguns formatos de película. Cada fileira da sala de projeção da cinemateca foi confeccionada por um designer famoso (não quis dizer o nome), que custou em média 60.000 dólares por fileira. Quanto aos formatos de película, existe um que é o mais utilizado que é o chamado *Cinemascope* ou formato panorâmico, que é um formato retangular e um mais sofisticado e menos utilizado que é o sistema *Imax*, no qual os espectadores ficam envolvidos para além do campo visual, numa espécie de imersão.

Em seguida o professor passou os curtas e disse aos alunos para prestarem bastante atenção ao som, enfatizando que a experiência do cinema não é só visual, mas ela é também uma experiência auditiva.

## Aula do dia 09/06/2008

Esta aula, ministrada pela professora Ana Lúcia, tinha por objetivo uma aproximação dos alunos com a prática de roteiro. É interessante ressaltar que neste período, os alunos já haviam feito seus respectivos exercícios práticos de filmagem e edição dos *minutos Lumière*, em aulas anteriores. Logo, a partir dos planos realizados pelos alunos, a proposta seria de refletir sobre o que era um roteiro e a sua importância. Para isso, a professora levou o dvd do filme *Paris, te amo*, de onde foram selecionados alguns curtas, - o mesmo é composto somente por curtas mostrando a cidade de Paris-, para os alunos assistirem já pensando na composição desses roteiros e mais um texto que seria trabalhado nesse e no próximo encontro de Jean Claude Carrière e Pascal Bonitzer, intitulado “prática de roteiro”, do livro *Prática do roteiro cinematográfico*.

O texto trazia a questão de como se estrutura e se apresenta um roteiro. Para Jean Claude Carrière

(...) o roteiro representa um estado transitório, uma forma passageira destinada a se metamorfosear e desaparecer como a larva ao se transformar em borboleta. Quando o filme existe, da larva resta apenas uma pele seca de agora em diante inútil estritamente condenada à poeira. Se for publicado, não se tratará realmente de um roteiro, mas sim de uma narrativa recomposta depois do filme. (Carrière, 1996).

A partir dessa bela passagem, Ana Lúcia começou a explicar o que viria ser um roteiro. Várias questões foram colocadas: por que o roteiro é algo transitório e efêmero? Por que é algo que desaparece? O que significa virar um filme?

Um roteiro se estrutura basicamente da seguinte forma: sinopse, biografia das personagens, descrição do espaço da cena, divisão das cenas, e se houver diálogos, eles aparecerão no texto, segundo Jean Claude Carrière e Pascal Bonitzer.

Para se transformar em filme, o roteiro passa por várias etapas. Num primeiro momento, o diretor se apropria do mesmo. Em seguida, o diretor vai contatar um diretor de

fotografia e toda uma equipe técnica para transformar o roteiro em filme, em imagens. E num último momento, depois de já filmado, o filme passa por um editor que vai montá-lo e depois por uma edição final. Todo esse processo demonstra que o roteiro passa por muitas mãos e quão transitório ele o é. O roteiro é um texto que se perde, pois vira um filme. O roteirista vai encaminhando o roteiro para que o diretor possa executar o que na verdade era um planejamento efetuado previamente na cabeça do próprio roteirista.

### Aula do dia 16/06/2008

O estudo sobre roteiro continuou com a professora Ana Lúcia, introduzindo alguns novos temas como a montagem e a palavra literária.

Escrever um roteiro é escrever, mas de outro modo, porque quando se escreve um roteiro, a palavra deve estar ao serviço da visualização e da audição. O roteiro é uma tradução do filme que está na cabeça do roteirista/diretor, vai para a tela e precisa ser o mais preciso possível, segundo Jean Claude Carrière (1999). Por exemplo: como filmar a frase “Maria está em desespero completo?” No roteiro essa frase tem que estar presente na imagem em ações. Há muitas possibilidades: ela pode estar batendo a cabeça na parede, ela pode estar andando de um lado para outro no seu quarto, ela pode estar dançando numa boíte... Outro exemplo: “pairava um silêncio de chumbo na sala”. Como traduzir essa frase metafórica, como traduzir o silêncio, em imagens? Eis a função maior do roteiro, que é a de dar um tratamento visualmente traduzível ao texto, pois ele precisa ser tangível para quem vai lê-lo.

O filme é também uma expressão da montagem, onde seu produto final é a justaposição dos planos. Diante do produto final os planos ganham uma dimensão muito maior na sua sequência, porque eles têm um encadeamento entre si. A montagem é a maneira como se podem ordenar os planos, e a maneira como se ordenam esses planos constrói a narrativa. Quanto mais o roteirista dominar os elementos da linguagem cinematográfica, mais ele vai se tornando um cineasta. O roteirista ao escrever pode induzir

a montagem, dando pistas ao diretor. Cabe ao diretor decupar o roteiro, ele vai escolher os *takes*, os ângulos e posições de câmera etc., mas cabe ao roteirista tentar o máximo possível induzir o diretor a fazer o filme que ele concebeu. Quanto mais elaborada, minuciosa e detalhada a estrutura do roteiro, mais ela dá elementos para o diretor.

O roteiro é um texto de mediação, diferentemente do teatro, pois neste a palavra tem uma função evocante. O teatro pressupõe o estatuto da palavra e do gesto, mudando a dimensão do ator, que está em primeiro plano. O teatro trabalha com a presença física, o cinema não. Escrever para o cinema pressupõe uma visualização detalhada de tudo: da cena, dos objetos que a compõem, do figurino, do estado de cada personagem, da angulação da câmera etc. Escrever para o teatro não, pois os elementos já estarão dispostos no próprio palco.

Após o estudo sobre roteiro, a professora dedicou uns dez minutos para comentar os *minutos Lumière* realizados pelos alunos. Ela constatou três tipos de planos: 1) planos que poderiam pertencer a uma narrativa de ficção, que apresentam personagens; 2) planos documentais, que são uma espécie de registro do espaço de convivência; 3) e planos “desencarnados”, onde o olhar subjetivo flagra algo. O olhar da câmera toma a soberania e por isso não precisa suscitar uma narrativa, pois eles possuem um potencial poético por si mesmo. Todas essas modalidades de planos trazem potencialidades distintas.

No final da aula, a professora passou um curta experimental da coleção “cinema de avant-garde”, sendo exibido o filme de Hans Richter, de 1921, intitulado *Ritmos 21*.

#### Aula do dia 23/06/2008

Aula ministrada pela professora Ana Lucia, na qual os estudos sobre roteiro continuam, mas agora de forma mais detalhada, pois o presente encontro tinha por objetivo estabelecer quais elementos principais para a elaboração de um roteiro.

O roteiro constitui-se de quatro elementos principais: a *story-line*, que apresentada em três a quatro linhas o que é o filme; o argumento ou a sinopse, que consiste no desenvolvimento da *story-line*, e o desdobramento do texto em prosa que pretende mostrar o que o filme vai contar; a biografia dos personagens, que o roteirista faz para si próprio, geralmente para filmes de ficção; e a escaleta, que é a parte onde se pensa na estruturação do filme e quando aparecem duas formas principais de visualizá-lo, através da escaleta propriamente dita ou através do *storyboard*, que será explicado a seguir.

O roteirista antes de partir para a escritura propriamente dita do roteiro vai trabalhar ou com a escaleta ou com o storyboard.

A escaleta pressupõe a organização em sequência das ações, das cenas que se desenvolverão no filme. É uma sequência de cenas, no seu sentido dramático, na qual ocorre a ação. É a relação das ações dramáticas em sequência. Cada etapa da escaleta é uma cena, onde se pensa os detalhes mais minuciosos, como por exemplo, se a cena terá diálogo ou não, se a cena terá uma voz off ou não etc. Para efeitos de melhor compreensão, a professora escreveu no quadro um breve exemplo de escaleta que segue abaixo:

Joaquim conversa com a mãe no café da manhã (cena 1).

Joaquim, no ônibus, se dirige aos colegas novos (cena 2).

Joaquim, no pátio da escola, espera a hora de ir para sala (cena 3).

Joaquim, em sala, assiste à sua primeira aula (cena 4).

O *storyboard*, por sua vez, é a escaleta em desenhos, sendo sua forma mais comum um tipo de história em quadrinhos, na qual se desenha a imagem central de cada cena, mas nada impede de ser feita através de maquetes, fotos etc. A diferença entre o *storyboard* e a escaleta, é que no *storyboard* é possível visualizar a cena.

O roteiro requer todas essas etapas e pesquisas prévias. A partir disso, os alunos, deverão, para o próximo semestre, constituir uma escaleta, partindo de seus respectivos *story-lines* e trabalhá-los em grupos de três a quatro alunos.

Neste ponto a proposta das professoras tinha o forte propósito de apresentar, ilustrar e passar pela experiência destes elementos da linguagem, afastando-se um pouco da pertinente crítica que Bergala faz do uso destes elementos, em situações simples de produção, como as que se realizam em contexto escolar.

#### Aula do dia 15/07/2009

Esta aula, última do semestre, consistiu em fazer uma avaliação do mesmo. A professora Ana Lúcia indaga os alunos a respeito do que haviam estudado até então e quais eram suas expectativas para o próximo semestre. Para fins elucidatórios transcreverei a resposta de cinco alunos:

Vicente: “Achei bem legal. Aprendi muitas coisas novas e diferentes. Aprendi muito sobre cinema. Fazer um curta vai ser bem legal.”

Arthur: “Gostei bastante, pois entrei em contato com coisas que não conhecia: filmes, a cinemateca... Espero que o curta dê certo!”.

Allan: “Gostei muito, pois entrei em contato com coisas novas e espero o mesmo para o segundo semestre”.

Giovanna: “Gostei das aulas concentradas em determinados assuntos: uma sobre roteiro, outra sobre montagem...”.

Letícia: “Acho muito importante estudar a teoria, mas gostaria de pegar mais na câmera”.

Após a intervenção dos alunos, a professora falou que estava muito contente com a experiência das aulas de cinema, pois o desafio de montar uma escola de cinema é enorme. Seguiu sua fala dizendo que as aulas específicas eram muito importantes para os alunos

conhecer os nomes das coisas, dos elementos da linguagem cinematográfica fazendo uma aproximação da história, simultaneamente. Destacou como isso é importante na construção do conhecimento, sem desmerecer a o valor de pegar a câmera e lidar com um produto. Assim como a música, a dança, o teatro e a literatura possuem uma linguagem, o cinema também possui a sua específica e para um projeto que aspira uma aproximação ao cinema como arte, criar intimidade com os elementos dessa linguagem se torna algo fundamental.

Antes de finalizar a aula, a professora falou do planejamento de aulas para o segundo semestre. Transcreverei na íntegra, pois me foi permitido o acesso e a divulgação de tal material (da ementa do curso) para fins de pesquisa, que incluo como anexo II

## Anexo II

Listagem dos tópicos abordados no grupo de Ensino Médio da Escola de Cinema do CAP/UFRJ, no segundo semestre:

Tema geral: relação do cinema com outras linguagens artísticas

Mês de setembro:

O9 – Vanguardas cinematográficas: novas representações do real (crítica ao cinema narrativo clássico) e a busca da especificidade cinematográfica. Contexto das vanguardas artísticas do início do século XX, introdução aos movimentos de vanguarda: cubismo, surrealismo, impressionismo, expressionismo, futurismo, dadaísmo. O construtivismo russo: a racionalização das formas e o cinema comunista. *Encouraçado Potemkin*, de Sergei Eisenstein, 1921: cinema proletário, massa heróica, proposta de montagem racionalizada (montagem intelectual), planos que não servem apenas à narrativa, mas a toda

construção semântica. *Câmera olho*, de Dziga Vertov, de 1929: cinema como meio privilegiado de apreensão do real: mito da imparcialidade da câmera, possibilidade de mostrar o evento sob várias perspectivas (analogia ao cubismo) e de manipular o tempo (característica específica do cinema). Cinema como instrumento de conscientização. Vanguarda francesa: *Entr'acte*, de René Clair e Francis Picabia, de 1922 – a ruptura com o senso comum.

16 – Continuação das vanguardas. Retomar as artes plásticas com mais exemplos projetados. Voltar a falar do cubismo: simultaneidade, possibilidade de várias perspectivas, relação com o cinema (Eisenstein e a questão dos planos, Vertov e a manipulação do tempo). René Magritte: ideia de que a imagem evoca outras imagens. Continuação das vanguardas cinematográficas. Surrealismo: *Cão andaluz*, de Luis Buñuel e Salvador Dalí, de 1929. Expressionismo alemão: *Gabinete do Dr. Caligari*, de Murnau, de 1921. Finalização das cenas capianas.

23 – Cinemateca: *Aurora*, de Murnau, de 1928. Fechamento da unidade de vanguardas.

30 – Cinema e fotografia: *Terra estrangeira*, *Lavoura Arcaica*: filmes com álbuns, pensar em diretores de fotografia, fotógrafos que fazem filmes. *Blow up*, de Antonioni, de 1969: fotografia como tema.

### Mês de outubro

07 – Cinema e pintura. Bibliografia: *O olhar interminável*, de Jacques Aumont.

14 – Semana de arte e cultura.

21 – Cinema e teatro.

### Mês de novembro

04 – Cinema e literatura

11 – Cinema, música e dança.

25 – *Crime delicado*. Fechamento do semestre.

**Referências bibliográficas.**

BONITZER, Pascal & CARRIÈRE, Jean-Claude. *Prática do roteiro cinematográfico*. São Paulo: JSN, 1986.