



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - MESTRADO PROFISSIONAL

ODAIR RODRIGUES DOS SANTOS JUNIOR

AUDIOVISUALIDADES E CORPOS DIALÓGICOS:
PRODUÇÃO DE CINEMA NO ESPAÇO ESCOLAR

CURITIBA
2020



ODAIR RODRIGUES DOS SANTOS JUNIOR

AUDIOVISUALIDADES E CORPOS DIALÓGICOS: PRODUÇÃO DE CINEMA NO
ESPAÇO ESCOLAR

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Paraná junto ao programa de Pós-Graduação em Artes - Mestrado Profissional em Artes, como requisito de avaliação para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Professor Doutor Marcos Henrique Camargo

CURITIBA
2020

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Mary Tomoko Inoue-CRB-91020

Santos Junior, Odair Rodrigues dos
Audiovisualidades e corpos diálogos : produção de
cinema no espaço escolar./ Odair Rodrigues dos Santos
Junior, 2020.

134f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do
Paraná – Programa de Pós-Graduação em Artes (PPG
Artes)

Orientador: Profº Drº Marcos Henrique Camargo

1. Cinema e educação. 2. Metodologia e .
Audiovisual 3. Sujeito cognoscente.T. II. Universidade
Estadual do Paraná.

CDD : 792

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

ATA nº /2021 - PPGARTES
BANCA DE DEFESA

No dia 16 de abril de 2021, às 14 horas, através de chamada de vídeo pelo aplicativo GoogleMeets, devido às medidas de isolamento social, pela pandemia da COVID-19, às recomendações para evitar aglomerações, bem como às determinações dos órgãos competentes e ainda à Resolução 001 e 002/2020 REITORIA/UNESPAR, e demais normativas referentes à pandemia do COVID-19, realizou-se o Banca de Defesa do Trabalho Acadêmico intitulado **Audiovisualidades e corpos dialógicos: produção de cinema no espaço escolar**, do/a mestrando/a Odair Rodrigues dos Santos Jr, que contou com a presença das professores/as doutores/as Salete Machado Sirino, Acir Dias da Silva, (orientador/a), Marcos H. Camargo, como membros titulares da banca avaliadora. Após a avaliação do Trabalho Acadêmico, a banca deliberou pela APROVAÇÃO dos resultados parciais da pesquisa. Nada mais havendo a discutir, o Exame de Defesa deu-se por encerrado e eu, professor orientador e presidente da banca, lavrei a presente ata, que segue assinada por mim e pelos demais membros da banca de avaliação.



Prof. Dr. (UNESPAR) – orientador: Marcos H. Camargo



Profa. Dra. (UNESPAR) Salete Machado Sirino



Prof. Dr. (ONIOESTE) Acir Dias da Silva

A Paulo Freire e a todos que lutam pela arte, ciência, por uma educação libertadora e pela vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Nadir Veiga Santos e Odair Rodrigues dos Santos, em memória, por uma infância de viagens pelas bibliotecas e cinemas do país.

A Izabel, companheira de realizações e delírios da arte.

Ao professor Marcos Henrique Camargo pela generosidade, orientação, serenidade nas tempestades e por abrir novas perspectivas de conhecimento.

Às professoras Salete Machado Sirino e Solange S. Stecz pela trajetória de muitas parcerias no ensino e difusão do cinema brasileiro e participação na banca.

Aos professores Acir Dias, UNIOESTE e Hertz Wendell, UFPR, pela gentileza de participação na banca.

À professora e amiga Catia Toledo Mendonça, Letras Paranaguá/UNESPAR, pela tutoria no estágio docência.

Aos colegas da graduação de cinema e do PPG-Artes/UNESPAR por me ensinarem o significado do cinema como arte do encontro e da coletividade.

Aos colegas do PPG-Artes/UNESPAR pelo precioso convívio com outros campos da arte nas formulações em sala, pastelarias, cafés, botecos, cinema e afins.

Aos amigos Maurício Pereira, Reni Gomes, Manoel Rangel, Márcia Galvan, Stefano Lopes, Manu Fuzaro, Sabrina Trentim, Kariny Martins, Andrei Bueno e Bea Gerolin pelas contribuições diretas e indiretas ao meu processo de escrita.

Aos gestores, docentes, funcionários, pais e estudantes da comunidade escolar do Colégio Estadual Lucy Requião de Melo e Silva, no município paranaense de Fazenda Rio Grande, sem os quais este trabalho não seria possível.

A APP Sindicato pelas parcerias nos programas de extensão sobre cinema brasileiro na escola.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é o desenvolvimento de uma metodologia voltada às(aos) professoras(es) e estudantes de cinema, para produção de audiovisual a partir do acesso ao discurso cinematográfico e da experiência estética no *set* de filmagem, considerando os espaços e tempos pedagógicos, a diversidade de corpos e suas manifestações de saberes adquiridos no contexto da escola pública. Para realizar esta investigação, será proposta a análise de material documental constituído por registros de processos de criação cinematográfica, documentos pedagógicos e produtos audiovisuais de estudantes dos ensinos fundamental e médio, resultantes de meu trabalho com cinema e educação, no período de 2015 a 2019, sob uma perspectiva da arte como catalisadora de conhecimentos e da relação entre corpos dialógicos. No presente trabalho, pretendo, ainda, apresentar a Lei 13006/14 que institui a exibição mínima de duas horas mensais de filme nacional na escola, como reflexão e incentivo à produção de audiovisual no ambiente do ensino básico. Para além da exibição de filmes, a partir da percepção do corpo como sujeito cognoscente, objetivo problematizar uma pedagogia que envolva a educação do olhar, do ouvir, da espacialidade e a organização do tempo cinematográfico; também o estudo das reações dos estudantes e docentes em diferentes funções do fazer fílmico como mobilizadores da criação artística e científica.

Palavras-chave: Cinema e educação. Metodologia e audiovisual. Sujeito cognoscente.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es la posibilidad de desarrollar una metodología, dirigida a (los) maestros (s) y estudiantes del cine, para la producción de audiovisuales desde el acceso al discurso cinematográfico y la experiencia estética en el *set* de rodaje, considerando los espacios y los tiempos pedagógicos, la diversidad de cuerpos y sus manifestaciones de conocimiento adquirido o no adquirido en el contexto de las escuelas públicas. Para llevar a cabo esta investigación, se propondrá analizar material documental constituido en registros de procesos de creación cinematográfica, documentos pedagógicos y productos audiovisuales de estudiantes de primaria y secundaria como resultado de mi trabajo con el cine y la educación, en el período de 2015 a 2019, bajo una perspectiva del arte como catalizadora del conocimiento y la relación entre cuerpos dialógicos. En el presente trabajo, tengo la intención de presentar la Ley 13006/14, que establece la exposición mínima de dos horas de cine nacional en la escuela, como un reflejo e incentivo para la producción audiovisual en el ambiente educativo básico. Además de mostrar películas, desde la percepción del cuerpo como sujeto de conocimiento, el objetivo es problematizar una pedagogía que involucra la educación de mirar, escuchar, espacialidad, la organización del tiempo cinematográfico; también el estudio de las reacciones de estudiantes y profesores en diferentes funciones del cine como movilizadores de la creación.

Palabras clave: Cine y educación. Metodología y audiovisual. Conociendo sujeto.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FIGURA 1 – EDUCANDOS PREPARANDO O <i>MINUTO LUMIÈRE</i>	43
FIGURA 2 – PRÉ-PRODUÇÃO DE <i>UMA AVENTURA ENTRE LIVROS</i>	45
FIGURA 3 – REGISTRO DO FILME <i>O ATROPELADO</i>	45
FIGURA 4 – PRODUÇÃO DO FILME <i>O ATROPELADO</i>	47
FIGURA 5 – MENINAS OCUPAM O SET DE FILMAGEM.....	57
FIGURA 6 – SET DE FILMAGEM ENCABEÇADO POR MENINAS.....	58
FIGURA 7 – MAQUIAGEM DE FERIMENTO PARA O FILME <i>O ATROPELADO</i>	60
FIGURA 8 – SET DE FILMAGEM DO FILME <i>O ATROPELADO</i>	60
FIGURA 9 – ALUNO CONVERSA COM O DIRETOR CACAU RHODEN.....	62
FIGURA 10 – TURMA EM VISITA AO CINE PASSEIO.....	62
FIGURA 11 – <i>SONHO DE PAPEL</i> : PRODUÇÃO ESCOLAR EM <i>STOP MOTION</i> ..	65
FIGURA 12 – FILMAGEM SOBRE CENÁRIO DE <i>UMA AVENTURA ENTRE LIVROS</i>	65
FIGURA 13 – AULA DE EDIÇÃO.....	84
FIGURA 14 – FLUXOGRAMA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO PROCESSUAL.....	86
FIGURA 15 – GRANDE PLANO GERAL EM <i>SONHOS DE PAPEL</i>	90
FIGURA 16 – PLANO GERAL EM <i>MINUTO LUMIÈRE</i>	91
FIGURA 17 – PLANO AMERICANO EM <i>O ATROPELADO</i>	92
FIGURA 18 – PLANO MÉDIO EM <i>UMA AVENTURA ENTRE LIVROS</i>	93
FIGURA 19 – PLANO CLOSE EM VÍDEO DE REGISTRO DE ATIVIDADE AUDIOVISUAL.....	94
FIGURA 20 – PLANO DETALHE.....	94
FIGURA 21 – MOLDURA DE PAPELÃO DELIMITA O ENQUADRAMENTO.....	99
FIGURA 22 – TREINAMENTO COM GRAVADOR ZOOM H4N.....	104
FIGURA 23 – COMPILAÇÃO DE PESQUISA PARA DOCUMENTÁRIO.....	114
FIGURA 24 – EDUCANDOS CONTROLAM ILUMINAÇÃO NO SET.....	117

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ESTRUTURA DO ROTEIRO DE FICÇÃO.....	110
TABELA 2 – ESTRUTURA DE ROTEIRO ANALÍTICO.....	111
TABELA 3 – DIRETRIZES DE ANÁLISE DO ROTEIRO.....	113
TABELA 4 – COMANDOS USADOS NO <i>SET</i>	119
TABELA 5 – EQUIPE REDUZIDA.....	120

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 GUIÓN PARA UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	16
2.1 A LEI 13.006/14: UM GUIA PARA CINEMA NA SALA DE AULA.....	16
2.2 ANÁLISE DA CRIAÇÃO CINEMATOGRAFICA: DE PAULO FREIRE A ADRIANA FRESQUET.....	22
2.3 PALAVRA, IMAGEM E O CORPO DIALÓGICO NA ESCOLA.....	29
3 O AUDIOVISUAL COMO PROBLEMATIZAÇÃO NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM	34
3.1 A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COMO MEDIAÇÃO DA OBRA CINEMATOGRAFICA.....	34
3.1.1 MEDIAÇÃO: ENCONTRO COM A ARTE NO ESPAÇO ESCOLAR.....	36
3.1.2 PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NA ESCOLA: REPENSANDO A MEDIAÇÃO.....	38
3.1.3 LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA, ENCONTRO COM O FILME E A TRANSVERSALIDADE.....	41
3.1.4 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DE PRODUÇÃO.....	42
3.2 AUDIOVISUAL COMO (RE)ORGANIZADOR DO ESPAÇO-TEMPO PEDAGÓGICO.....	50
3.2.1 OLHAR DE FORA PARA APRENDER A OLHAR DE DENTRO.....	61
4 O CORPO DO SUJEITO COGNOSCENTE EM AÇÃO NO SET	64
4.1 POR UMA NOVA POÉTICA IMAGÉTICA PARA OS CORPOS COM DEFICIÊNCIA.....	67
4.1.1 CORPOS COM DEFICIÊNCIA E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL: DUAS ABORDAGENS.....	77

4.1.2 O RECORTE DO ESPAÇO E SUAS RELAÇÕES COM OS CORPOS COM DEFICIÊNCIA NO CELRMS.....	80
4.1.3 A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DO OLHAR DE UM CORPO COM DEFICIÊNCIA.....	82
5 CAMINHOS PARA UMA ESTÉTICA DO CORPO E DA LUZ.....	83
5.1 ENTRE PLANOS: CONSTRUINDO O DISCURSO CINEMATOGRAFICO NA ESCOLA.....	83
5.1.1 INTRODUÇÃO À LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA.....	87
5.1.2 A FOTOGRAFIA.....	88
5.1.3 O SOM NO CINEMA.....	100
5.1.4 A ESCRITA DO ROTEIRO EM SALA DE AULA.....	106
5.2 O CORPO DIALÓGICO NO SET DO AMBIENTE ESCOLAR.....	114
5.3 VER-SE PARA VIR A SER: PIPOCA E COGNIÇÃO ESTÉTICA.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
FILMOGRAFIA.....	132

1 INTRODUÇÃO

Hoje com meus desenganos
Me ponho a pensar
Que na vida, paixão e razão,
Ambas têm seu lugar

E por isso eu lhe digo
Que não é preciso
Buscar solução para a vida
Ela não é uma equação
Não tem que ser resolvida

A vida. Portanto, meu caro,
Não tem solução

(Paulinho da Viola e Ferreira Gullar¹)

Objetivo, neste trabalho, desenvolver uma metodologia de produção audiovisual na escola e discutir, no campo de cinema e educação, o processo ensino/aprendizagem de modo a considerar a experiência estética como elemento intrínseco para a aquisição de múltiplos conhecimentos do sujeito cognoscente em sua relação com outros corpos no *set* de filmagem.

Mikhail Bakhtin (2003), ao se debruçar sobre as questões da construção do herói na biografia e autobiografia, conclui a impossibilidade de descrever a vida do biografado na obra, por mais detalhado que seja o texto escrito. Podemos estender essa constatação para as tecnologias eletrônicas como blogs, páginas nas redes sociais, nas plataformas audiovisuais como documentários, *vlogs*, *podcasts*, *reality shows* etc. A produção da biografia ou autobiografia faz uma escolha dos momentos passados que deseja expor ao público, a fim de gerar um recorte no *continuum* entre nascimento e morte.

Pela finitude material da obra, independente do quão longeva seja, exclui os devires de cada corpo. Ainda que as tecnologias contemporâneas proporcionassem algo similar à obra cinematográfica presente em *O show de Truman*², persistem os seguintes problemas: a impossibilidade de experienciar a vida do outro ou mesmo de observá-la integralmente.

1 *Solução de vida (molejo dialético)* – Paulinho da Viola e Ferreira Gullar. Disponível em: <https://www.letas.mus.br/paulinho-da-viola/282508/>. Acesso em 25 nov. 2019.

2 O SHOW de Truman (*The Truman Show*). Direção: Peter Weir. Los Angeles: Paramount Film: Dist. Paramount Pictures, 1998. 1 filme (103 min), sonoro, legenda, colorido.

Assim como a produção de uma obra biográfica/autobiográfica é um recorte de um ponto de vista particular da realidade, a ciência baseada na busca da “verdade” também o é como postula Marcos H. Camargo (2017):

A verdade é aparência de realidade (...) O ser humano não tem como enxergar o real de outro ponto de vista, a não ser por meio de seu próprio antropocentrismo. A humanidade de nossas interpretações não permite encontrar uma verdade neutra, própria única, mas somente verdades provisórias, quando damos um sentido humano ao mundo. O real é sempre o real, sem significado, nem sentido (...) (CAMARGO, 2017, p. 309).

Sob esse ponto de vista, a experiência estética também se mostra como única, irreproduzível e incompleta, porque está intrinsecamente ligada ao corpo, seu passado e suas múltiplas possibilidades no devir, ou seja, varia historicamente.

As premissas da “verdade” científica, calcadas no idealismo, com a pretensão de desvelar a “essência” do mundo, criam uma ilusão de realidade desse tipo de conhecimento a tal ponto que parte de sua linguagem foi denominada, por muito tempo, como ciências “exatas” e “biológicas”, semantizadas como infalíveis no discurso reproduzido nos ambientes escolares e amplificados, na modernidade, na cultura ocidental. Camargo (2017) afirma:

Os métodos e instrumentos científicos são medidas de garantia contra as aparências dos fenômenos e meios para alcançar suas essências que, ao serem comunicadas pelos pesquisadores, ganham existência nas linguagens da cultura. (...) ao participar da historialização do real, a verdade científica não tem como significar uma essência atemporal, ela perde sua fixidez e deixa de se opor à aparência (CAMARGO, 2027, pp. 310-311).

Ressalto que não se trata de desprezar o conhecimento sistematizado pela ciência, mas podemos problematizar a partir dos versos dos poetas Paulinho da Viola e Ferreira Gullar, “Que na vida, paixão e razão/ Ambas têm seu lugar”: os conhecimentos estético e científico são complementares no processo da vida humana, mas ambos não resolvem a realidade por ser inconstante e, na sua totalidade, não têm sentido sob a perspectiva humana.

Uma concepção platônica da ciência tende à dualidade ao que se refere à realização do esforço “intelectual” e “corpóreo”. Observo, no entanto, que a

mobilização dos conhecimentos sistematizados na escola e os saberes assimilados culturalmente são concretizados pelo corpo individual de cada estudante (e professor) em sua relação coletiva com outros corpos para a criação coletiva inerente à composição de diferentes produtos audiovisuais, seja em caráter publicitário/institucional, seja em caráter artístico. Paulo Freire, em vários momentos, escreveu sobre essa perspectiva dialógica do aprendizado:

(...) nós somos sócio-históricos, ou seres históricos-sociais e culturais., e que, por isso mesmo, o nosso aprendizado se dá na prática geral da qual fazemos parte, na prática social. Só que nós, você e eu, reconhecemos que não é possível afogar, fazer desaparecer a dimensão individual de cada sujeito histórico que se experimenta socialmente (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 27).

Ao conceber que o processo ensino/aprendizagem ocorre pela interação entre corpos dialógicos, planejo, por meio do desenvolvimento de uma metodologia para prática da produção audiovisual na escola pública, apresentar a arte como possibilidade de aquisição de conhecimentos.

Minha escolha em colocar a escola pública no centro desse estudo se deve à sua diversidade cultural, social, de gênero e de etnia, concretizada nos corpos, de estudantes e profissionais, presentes com toda a sua materialidade dialógica no ambiente de ensino, convivendo no espaço/tempo pedagógico.

Sob essa perspectiva, como professor-artista-pesquisador, sem a pretensão de esgotar o tema, tenho em vista abordar também as possibilidades de representação do corpo com deficiência no ambiente escolar como contribuição ao campo da educação especial e para provocar o debate no campo do cinema e educação sobre como criar condições para que essa parcela da população também tenha acesso aos meios de autorrepresentação.

Por fim, aspiro a que este trabalho possa se somar aos esforços de valorização das artes, difusão do cinema brasileiro e na formação de público, sendo relevante, principalmente, para futuros pesquisadores, docentes e cineastas.

2 GUIÓN PARA UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

2.1 A LEI 13.006/14: UM GUIA PARA CINEMA NA SALA DE AULA

O roteiro é a base de toda produção cinematográfica. É dele que parte toda a criação cinematográfica, desde a escolha da equipe, equipamentos, custos, cenário, figurino, concepção artística de direção, de fotografia e do som.

Em espanhol, o roteiro cinematográfico é chamado de *guión*, palavra que também se pode traduzir para “guia”, que, por sua vez, em uma das acepções do dicionário Houaiss, significa “aquilo que serve de diretriz”. Um mesmo *guión* pode ter diversas interpretações ao ser transformado em filme porque variam as concepções dos diretores, a expertise dos membros da equipe, tecnologia, momento histórico etc. A clássica história do mito de *Orfeu*, por exemplo, serviu de inspiração para a peça teatral *Orfeu da Conceição* (1956), de Vinícius de Moraes, que, por sua vez, serviu de inspiração para o roteiro do filme *Orfeu Negro*³ (1959), de Marcel Camus, e depois para *Orfeu* (1999), de Cacá Diegues. Podemos dizer que a mesma história, contada em diferentes linguagens, estruturou diretrizes para a produção de um *guión* usado por esses dois diretores cinematográficos separados pelo tempo de 40 anos.

Para uma escola, o *guión* é o Plano Político Pedagógico e seu uso por cada membro da equipe é o Planejamento Pedagógico. Dessa maneira, procuro evidenciar que o sucesso do uso de cinema no ambiente escolar só é possível com planejamento porque as realidades das escolas, notadamente as públicas, possuem especificidades de equipe pedagógica, docentes, educandos e localização geográfica a despeito de se pautarem pela mesma legislação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9394/96⁴, em seu artigo 26, foi acrescida da lei 13.0006/14, que discorre sobre a exibição de pelo menos duas horas mensais de obras do audiovisual brasileiro nas

³ Orfeu negro (1959), Direção: Marcel Camus. Sinopse: No Carnaval, Orfeu (Breno Mello), condutor de bonde e sambista do morro, se apaixona por Eurídice (Marpessa Dawn), uma jovem do interior que vem para o Rio de Janeiro fugindo de um estranho fantasiado de Morte (Ademar da Silva). O belo amor de Orfeu por Eurídice, no entanto, desperta a ira da ex-noiva do galã, Mira (Lourdes de Oliveira) e a Morte acompanha tudo de perto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fWlwTOtvbSk>. Acesso em

⁴ BRASIL, Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>. Acesso em 20 mar. 2021.

escolas de ensino básico e pode galvanizar a produção cinematográfica na escola como uma das formas de desenvolvimento de uma pedagogia a partir da mobilização de múltiplos saberes presentes no espaço escolar – saberes, esses, que circulam a partir de docentes, funcionárias(os) e estudantes pelas interações entres seus corpos no espaço/tempo escolar.

Fresquet (2015) apresenta três “crenças” na relação entre cinema e educação que orientam os diálogos que pretendo estabelecer na trajetória deste trabalho:

A primeira crença é no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundos, ou seja, a possibilidade que o cinema tem de tornar comum – parte do que entendo como sendo “meu mundo” – o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar os espaços e habitar o tempo (FRESQUET, 2015, p. 7).

A “invenção de mundos” não é uma exclusividade artística do cinema, mas é nele, em que “a câmera carrega o espectador para dentro mesmo do filme” (BALÁZS, 2018, p. 73), que compartilhamos ações e sentimentos organizados por determinado tempo no chamado universo diegético.

Logo, aprender a produzir cinema no espaço escolar pode catalisar a criatividade por meio de novos mundos construídos, porque amplia as coletividades pouco representadas nas telas. O que nos leva à segunda “crença” de Fresquet (2015):

[...] é na escola como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável. Aceitar que o cinema propõe mundos, não traz apenas o belo, o conforto ou a harmonia. (...) Assim, apostar no cinema na escola nos parece também uma aposta na própria escola como espaço onde estética e política podem coexistir com toda a perturbação que isso pode significar (FRESQUET, 2015, p. 8).

Os riscos aos quais a autora se refere surgem quando a docência é exercida de modo dialógico, em que estudantes são orientados a se perceberem como sujeitos do conhecimento produzido em um ambiente onde podem conviver com diferentes propostas pedagógicas exercidas pelos docentes de forma plural. Nem sempre as primeiras elaborações partirão do que é

estabelecido como “belo”, do “socialmente aceitável” ou do planejamento docente, mas pode ser um caminho para a autonomia do conhecer.

Como exemplo, narro a primeira vez que exibi o curta-metragem *Alma no Olho*⁵ (1973), dirigido e protagonizado por Zózimo Bulbul, para turmas do 2º ano do Ensino Médio. Meu planejamento era a representação negra na prosa, na poesia e no cinema, partindo da leitura de capítulos do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, de poemas de Luís Gama e da exibição de *Alma no Olho* propriamente dita.

Além de discutir a representação negra por artistas negros nos gêneros romance, poesia e cinema, planejei demonstrar como diferentes linguagens podem abordar o mesmo tema e, posteriormente, dar continuidade a esses conceitos em uma aula sobre roteiro audiovisual.

No entanto, a discussão enveredou por outro caminho: a representação do corpo negro no cinema. A obra de Zózimo Bulbul, que sintetiza uma visão sobre a história do homem negro no Brasil, é iniciada com planos formados por partes do corpo do ator – olhos, boca, orelha, cabeça, rosto, mãos, pés e nádegas nuas. Mesmo alertados que haveria nu masculino parcial no filme, houve grande discussão sobre o tema. No decorrer do debate, percebi que a adjetivação ultrapassava observações machistas (já esperada em um público adolescente) e outras de cunho moralista sobre a nudez masculina.

Como a exibição ocorreu em uma sala com TV conectada à Internet, reproduzi um fragmento de dois filmes hollywoodianos na plataforma do Youtube: *O Exterminador do Futuro*⁶ (1984) e *O Exterminador do Futuro 2: O Julgamento Final*⁷ (1991), ambos dirigidos por James Cameron, em que os atores Arnold Schwarzenegger, no primeiro fragmento, e Robert Patrick, no segundo, atuam nus caminhando no cenário urbano. A discussão, então, passou a girar em torno dos cinemas brasileiro e hollywoodiano, a representação do corpo masculino no audiovisual e racismo.

⁵ *Alma no olho* (1973). Direção: Zózimo Bulbul. Sinopse: Metáfora sobre a escravidão e a busca da liberdade através da transformação interna do ser, num jogo de imagens de inspiração concretista. Disponível em: <https://vimeo.com/160519751> e <https://www.youtube.com/watch?v=RTQLaxiokBA>. Acesso em 20 mar. 2021.

⁶ *O Exterminador do Futuro* (1984). Direção: James Cameron. Trecho disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UjpBs2BfNbw>. Acesso em 20 mar. 2021.

⁷ *O Exterminador do Futuro 2: O Julgamento Final* (1991). Direção: James Cameron. Trecho disponível <https://www.youtube.com/watch?v=5HuPANafBQ4>. Acesso em 20 mar. 2021.

Essa discussão abriu oportunidade para a introdução do significado de plano cinematográfico, suas interpretações e como a produção da imagem pode revelar preconceitos, tabus e nos levar para o debate. Os textos literários, inicialmente propostos, em vários momentos foram citados para confirmar ou contestar as diversas posições elencadas. Antecipo que machismo e racismo, presentes em muitas colocações, não foram erradicados magicamente nessa aula e nem em muitas outras, mas a conversa iniciou uma importante trajetória de escuta de uns e de vocalização de negros e negras antes silenciados.

Observo, também, que essa não foi uma aula isolada, ainda que tenha se traçado por novos caminhos devido ao processo baseado no diálogo. Sua realização foi antecedida por leitura, pesquisa e escrita. Depois do encontro direto com os filmes, uma nova sequência foi desenvolvida a partir da demanda dos sujeitos cognoscentes e da modificação do planejamento.

Ao assumir o “risco” citado por Fresquet (2005), pude abordar o filme *Alma no Olho* (1973), de Zózimo Bulbul, sob um novo prisma, resultante da afetividade gerada entre os educandos ao serem expostos à obra. Segundo Camargo e Stecz (2019),

(...) a afetividade deve ser entendida como sinônimo de poder ser "atacado", "atingido", isto é, *afetado* (*sic*) por algo. A possibilidade de ser atacado pelos sinais do mundo real, como também pelos sinais codificados das linguagens (significantes), é condição fundamental para o sucesso do indivíduo em meio ao ambiente. Só processamos algum conhecimento quando sinais da natureza e da cultura nos afetam consciente ou inconscientemente, de modo que a partir da experiência de ser afetado pelo mundo é que procedemos a algum tipo de juízo (CAMARGO; STECZ, 2019, p. 45).

Assim, ao perceber os educandos afetados durante a exibição/produção audiovisual, podemos mensurar quais conhecimentos foram mobilizados para a intervenção durante esse encontro com a arte cinematográfica, seja na forma de um produto finalizado (filme), seja no fazer artístico de um roteiro, cenário, figurino ou no *set*. Os afetos se dão de maneira heterogênea porque os corpos também são diversos – o que nos leva à terceira “crença” de Fresquet (2015):

(...) Aposta na possibilidade de entrarem (as crianças) em contato com filmes, imagens, sons que não trazem mensagens edificantes, que não são pautadas pela função social ou pela necessidade de fazer um mundo mais bonito. Trata-se de uma crença na inteligência intelectual e sensível dos que frequentam a escola. (FRESQUEST, 2015, p. 8)

A escola, em geral, é percebida como um lugar seguro para crianças e jovens. Essa segurança é baseada na organização de seus espaços e tempos, na relação de profissionais com educandos e com a comunidade. Lugar de contradições, essa segurança ainda é usada para disciplinar corpos e experimentar a liberdade de conhecimento com esses, bem como explorar o fazer científico e o fazer artístico.

O potencial intelectual de crianças e jovens em relação ao cinema pode ser facilmente observável durante a exibição de um filme. Sobre isso, Bergala (2008) afirma:

(...) a criança é o espectador mais intransigente que existe com o critério do seu próprio prazer. Nenhuma intimidação cultural ou crítica conseguirá fazê-lo renegar, em seu foro íntimo, o prazer ou o desprazer que realmente sentiu à vista do filme. O pedagogo não poderá fazer muita coisa contra o que existe de irreduzível para a criança na evidência vivida dessa experiência. De certa forma, isso também vale para o adulto, mas em seus julgamentos manifestos sobre os filmes este é sempre, bem ou mal, um ser social, de aparência e de compromisso (BERGALA, 2008, p. 74).

O cineasta e educador Alain Bergala formula sobre sua experiência com cinema e educação na França e muitas de suas notações correspondem ao comportamento de crianças e jovens no Brasil, os quais, inseridos em uma cultura audiovisual, também demonstram como uma obra cinematográfica os afeta por meio da fala ou da expressividade gestual dos corpos.

Trabalhar os afetos dos educandos exige uma preparação anterior a partir da reflexão sobre como o mesmo filme também nos afeta, analisando-o como obra autônoma, independente de qualquer conteúdo planejado, pensando quais as etapas de preparação para a exibição das imagens e, simultaneamente, colocando-se prontamente à disposição do inesperado ou mesmo da resistência à proposta.

Para corroborar as recomendações, relato uma experiência ocorrida em 2012: fui convidado para auxiliar a coordenação da ida de dois ônibus de estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio do Colégio Estadual Lucy Requião de Melo e Silva, no município paranaense de Fazenda Rio Grande, para que eles assistissem a um dos filmes de uma das mais antigas franquias do cinema hollywoodiano. A título de curiosidade, basta saber que o ator Sean Connery é conhecido até hoje como sua principal referência.

Os educandos não gostaram: saíram da sala de cinema para andar pelo *shopping*, conversavam alto, ficaram inquietos, enfim, a maioria não foi afetada pela obra. No retorno, reclamaram da escolha e, mesmo os poucos que optaram por ver a projeção, disseram não entender. Pude constatar que não foram preparados para o que iam ver; não foram ouvidos nem antes, nem depois, e me parece que a escolha do filme foi apenas pela conveniência do horário, sem qualquer propósito de discussão da obra como produto ou mesmo como intertexto para conteúdos programáticos. Entre os docentes, uma parte reavaliava a necessidade de repensar a estratégia e outra reclamava da disciplina dos educandos.

O episódio ilustra que, mesmo quando não temos acesso antecipado à obra – caso de saídas externas de turmas para uma sala de cinema ou de parcerias com universidades e cineclubes que venham projetar o filme na escola –, minimamente há de se conhecer a sinopse, *trailer*, *teaser*, a classificação etária do filme e é preciso conversar com os educandos sobre a obra. Com o tempo, a mediação é incorporada como fator de recepção crítica, tema que abordaremos mais adiante neste trabalho.

A lei 13.006/14, ao modificar o artigo 26 da LDB, está inserida em um contexto no qual o planejamento é inerente à ação pedagógica. Por essa razão, destaco a necessidade, como professor, de se atentar para os detalhes como a classificação etária do filme, assistir e anotar observações, marcando a minutagem do que se gostaria de comentar, e conhecer textos relacionados com a obra, tais como sinopse e críticas. Em algum momento, isso certamente será usado na(s) aula(s) relacionada(s) ao(s) filme(s) e é imprescindível para nossa formação como sujeitos cognoscentes formadores de outros sujeitos cognoscentes.

Ao usarmos a LDB e as possibilidades da lei 13.006/14 como guias para uma ação pedagógica do cinema nos espaços escolares, além da qualificação justificada de nosso planejamento, eventualmente podemos fazer frente à incompreensão de outros profissionais e de pais sobre a metodologia escolhida.

2.2 ANÁLISE DA CRIAÇÃO CINEMATOGRAFICA: DE PAULO FREIRE A ADRIANA FRESQUET

Se para uma escola o *guión* é seu Plano Político Pedagógico em um interdiscurso com a LDB, para docentes, além de seu planejamento, há sua filiação teórica a orientar sua *práxis* pedagógica. De modo crítico, ou não, professores tendem a escolher uma vertente de trabalho pedagógico vinculada a esta ou àquela tese.

Ao propor produzir uma metodologia de produção audiovisual no ambiente escolar, já no início das leituras como docente-artista-pesquisador, percebi que haveria a necessidade de ir além do conceito de *tékhne*⁸ para não ficar restrito à didatização da linguagem cinematográfica e sem uma reflexão maior sobre como isso pode incidir no processo ensino/aprendizagem, principalmente na escola pública. Freire (2006) adverte:

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o *treinamento* (*sic*) supostamente apenas técnico não dá (FREIRE, 2006, p. 134).

Na ausência de uma fundamentação teórica e do debate sobre o tema com educadores e educandos, há grande predisposição de esvaziamento de qualquer proposta pedagógica, mesmo que momentaneamente desperte curiosidade e até seja “testada”. Ao me referir a educadores, vou além dos

⁸ Em primeiro lugar, *téchnē* diz o conhecer por intuição da ex-periência. Tal intuição gera um saber que provém de um ver originário. É o próprio ver originário, aquele ver que antes de ser já era. Para a experiência grega ver é ser. Disponível em: <http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Tékhne>. Acesso em 20 mar. 2021.

docentes: dificilmente um projeto prospera no ambiente escolar sem a mínima colaboração da direção, da equipe pedagógica e dos funcionários.

Verifico que profissionais da educação não são conquistados apenas apresentando uma “técnica inovadora”, porque, para formar educandos, há a permanente necessidade de se formar formadores dentro de um contexto histórico.

Não se trata, aqui, de diminuir a importância nem de técnicas, nem de tecnologias diversas que estão presentes no cotidiano escolar, ainda que algumas dessas tecnologias/técnicas sequer sejam percebidas como tais – como instrumentos de escrita manual, que vão do giz à caneta esferográfica, passando por dicionários e gramáticas ou o relógio de sol e o esquadro, usados por docentes de várias áreas (Física, Matemática, Geografia, História).

Em se tratando de produção audiovisual, as tecnologias/técnicas são mais reconhecidas porque, em pouco mais de cem anos, além da difusão mundial, sofreram constantes transformações, acréscimos de novos instrumentos e procedimentos pelo seu aspecto inerente de renovação industrial e consumo.

A inovação tecnológica demora a ser propagada nas instituições de ensino por passarem por longos debates, regulamentações de uso e resistências pelo desconhecimento de operação. Exemplifico com meu primeiro encontro com um projetor digital (*datashow*): o professor nos apresentou a novidade, fez um brevíssimo comentário de como o instrumento facilitaria as aulas e, então, exibiu textos para que copiássemos. Em outra situação, já como docente, relato as gradativas mudanças nas normas sobre uso de *smartphones* em aula e sua larga utilização para ensino remoto devido à pandemia da Covid-19.

Em ambos os casos, houve resistência por parte de docentes e educandos no uso inicial desses instrumentos tecnológicos nos contextos apresentados. Quando a tecnologia passa a ser incorporada aos planejamentos pedagógicos, com maior frequência de uso por parte de docentes e educandos, agrega sentidos no ambiente escolar. Mas isso não acontece com todos os objetos tecnológicos – há muitas escolas com salas de informática, TVs com acesso à Internet, câmeras, impressoras 3D, DVDs etc., que deixam esses aparatos ficarem obsoletos sem sequer serem utilizados e, não raro, quando usados, não há o dimensionamento do processo ensino/aprendizagem por meio

da análise da criação. Freire (2006) aponta a necessidade de se semantizar a tecnologia de forma a indagá-la:

O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la (FREIRE, 2006, p 133).

Freire (2019) acrescenta, ainda, a dimensão humanista da tecnologia:

Se meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa. Por isso não posso reduzir o homem a um simples objeto de técnica, a um autômato manipulável (FREIRE, 2019, p. 28).

A pedra angular dos escritos de Paulo Freire, portanto, está na crença de que homens e mulheres são agentes da própria libertação por trazerem em si a potência da reflexão de suas ações na sociedade em que vivem. A teoria freiriana disserta sobre a criação transpassada pela coletividade, pelo dialogismo, pela dinâmica do contexto histórico sem deixar de estabelecer correspondência com a singularidade de cada docente e de cada educando como sujeitos cognoscentes.

A criação é uma das formas de relação da humanidade com o mundo e o processo de ensino/aprendizagem dialógico deve estimular a investigação, de modo a passar da negação passiva dos fatos para a ação sobre as coisas do mundo. Freire (2019) define essa ação como inerente ao ser humano em sua atuação sobre o mundo, evidenciando a capacidade de análise desse fazer transformador:

O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade) (FREIRE, 2019, p. 38).

Uma *práxis* pedagógica que tenha engendrada a capacidade de cada educando em agir e refletir sobre a realidade tem mais opções de instigar processos criativos porque entende que o conhecimento é móvel e ocorre por vários caminhos. Esse preceito, aparentemente simples, sobre a potência dos educandos em (re)criar e (re)analisar suas experiências no ambiente escolar traz uma série de questões que podem tornar a exibição e a produção audiovisuais premissas de alternativas no processo ensino/aprendizagem por intermédio da arte.

Sendo assim, considero que a obra de Paulo Freire, aqui abordada, tem importante colaboração pelo seu diálogo com o trabalho de Adriana Fresquet sobre as viabilidades criativas do cinema na escola.

Cabe explicar que a conceituação de análise da criação cinematográfica que trataremos neste trabalho tem sua origem nos fundamentos de Bergala (2008), os quais embasam as postulações de Fresquet (2009, 2013, 2015) que, por sua vez, estabelece diálogo com os escritos de Freire (2005). Sobre a análise de criação, Bergala (2008) exprime:

Trata-se de fazer um esforço de lógica e 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 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. Na criação cinematográfica, a todo momento se é confrontado com muitas escolhas, e a decisão é o momento preciso em que, em meio a todos esses possíveis, uma escolha definitiva é inscrita sobre um suporte: tela do pintor, página em branco, película ou faixa digital (BERGALA, 2008, p. 130).

A escolha de pesquisar a análise da criação cinematográfica a partir do referencial teórico de Fresquet (2009, 2013, 2015) ocorre porque essa desenvolveu os preciosos ensinamentos de *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*⁹, de Bergala (2008), em instituições públicas brasileiras de ensino básico, o que expande a probabilidade de um enfoque mais próximo à realidade que encontrei em campo ao pretender

⁹ Doravante *A hipótese-cinema*.

construir uma *práxis* pedagógica que se propunha dialógica. Essa afirmação pode ser conferida em Fresquet (2009):

Fazer cinema não é algo que se faça na escola, habitualmente. Isso tornava o objetivo mais desafiante. Procuramos modelos, achamos muitos e interessantes no contexto brasileiro, mas a maioria com formato de oficinas temporárias. Nós queríamos outra coisa. Em verdade, queríamos criar uma escola, aliás "Uma escola de cinema para crianças e adolescentes dentro de uma escola pública". Ensaíamos esta ideia oralmente. A receptividade era grande (FRESQUET, 2009, p.154).

Sem deixar de estabelecer a filiação teórica, atitude que se espera de um trabalho de pesquisa acadêmica, optei, então, por buscar diretrizes que mais se aproximassem da instituição escolar pública brasileira em um primeiro momento de generalização de procedimentos.

Como já discorri no subtítulo 2.1 sobre a Lei de Diretrizes de Base, que orienta a organização educacional no Brasil e, mesmo com as diferenças regionais e pedagógicas, o Colégio Estadual Lucy Requião de Melo e Silva, localizado no município paranaense de Fazenda Rio Grande, na área metropolitana de Curitiba, é mais próximo da Escola de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de onde Fresquet (2009) relata o início de seu projeto de cinema e educação, do que de qualquer instituição escolar na França ou Espanha: "Achamos outros referenciais, modelos de aprendizagem de cinema na jornada curricular na França; projetos anuais que se introduzem na escola, no horário curricular e, ao terminar, partem para outras escolas, na Espanha" (FRESQUET, 2009, p. 154). Não por acaso: as dúvidas iniciais de Fresquet (2009) tinham o mesmo ponto de partida que as que encontrei em campo:

As diferenças entre nossos mundos eram gigantescas. Precisamos apropriar-nos delas para criar algo próprio. E nos aventuramos. E as "coisas" no mais material dos seus significados foram aparecendo. Outras, imateriais, ou invisíveis e por isso mais essenciais, também convergiram. (...) Confiamos, também, na claridade do sonho, que perde contornos e vira luz, ao tornar-se realidade. Ela ilumina um rumo, mas não temos tanta nitidez do caminho. Sabíamos, apenas que queríamos fazer cinema com crianças e adolescentes em contexto escolar (FRESQUET, 2009, pp.154-155).

A subjetividade da citação esconde planejamento, buscas teóricas, negociações com equipe pedagógica, direção, funcionários e estudantes para iniciar a jornada do processo ensino/aprendizagem com o cinema estruturado em uma concepção dialógica. O cerne do dialogismo está na observação da dinâmica das simultaneidades processuais da criação.

Parafraseando Bergala (2008) e cineastas como Nelson Pereira dos Santos e Adélia Sampaio, entre outros, para aprender a produzir cinema é necessário ver cinema e, enquanto vê, ficar pensando no que poderia ser feito nesta ou naquela cena. No subtítulo 3.1, descrevo como esse processo pode ocorrer pela mediação. Por ora, é importante destacar que análise e criação não são estanques: acontecem no encontro com o filme, como ilustra Fresquet (2013):

Uma forma de aprender cinema vendo e fazendo. Isto traz, de cada aluno, sua capacidade mais radicalmente pessoal de criação para o encontro e descoberta do outro no cenário escolar. Isto é, o fazer tem, por um lado, a dimensão criativa fortemente individual e, de outro lado, o encontro, tanto na realização, como na fruição, que tenciona fortemente o individual com o coletivo (FRESQUET, 2013, p. 94).

Ao exibir o curta-metragem *Documentário*¹⁰ (1966), de Rogério Sganzerla, para turmas do 9º ano, em 2019, os educandos não estranharam a movimentação da câmera na mão, nem os planos aparentemente aleatórios de cartazes e letreiros de cinema, histórias em quadrinhos e jornais e nem mesmo os enquadramentos nos quais as personagens disputam espaço com muita informação visual, porque as imagens que eles mesmos captam com seus *smartphones* também registram as crônicas de suas vidas sem um rígido controle quanto às estabilidades imagética e sonora. Houve comentários sobre o aspecto “antigo”, de registro histórico do filme e da cidade de São Paulo do “século passado”, muito distante, no tempo, para os adolescentes do século XXI.

A descoberta aconteceu ao se saber que aquela forma de fazer filmes foi considerada rebelde, revolucionária, e, hoje, é naturalmente incorporada ao

¹⁰ *Documentário* (1966). Direção: Rogério Sganzerla. Sinopse: Numa tarde de ócio, pouco dinheiro e falta de rumo pelas ruas de São Paulo, dois jovens dialogam sobre o que fazer, tendo somente como motivação o cinema. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uMAcHaI9PNU>. Acesso em 20 mar. 2021.

cotidiano das redes sociais dos educandos. Eles se atentaram, também, à dublagem, ao som ambiente e à montagem, que marcavam o ritmo de um filme “velho” sem ser “chato”, segundo as observações dos estudantes.

Nessa conversa, não me preocupei se haviam entendido os diálogos. Apesar de eles terem compreendido que as personagens falavam de cinema, o repertório, pela sua pouca idade, era-lhes desconhecido.

A exibição de *Documentário* (1966) colocou o cinema no horizonte de possibilidades dos educandos como forma de arte e não apenas como a realização de vídeos feitos para cumprir esse ou aquele quesito de uma disciplina. Houve, pois, real mudança de significado a partir da descoberta de que eles já traziam, em si, muitas das competências para a realização do projeto de produção de um curta-metragem, trabalho que seria desenvolvido durante o ano letivo.

Quando a reflexão sobre um filme rompe a fronteira da história contada e adentra as especulações de *como* é contada, coloca-se em movimento a pesquisa por soluções para a realização de uma obra. Fresquet (2013) sintetiza:

O filme é o produto de uma busca, não a transmissão de uma verdade ou mensagem. É na busca que se faz arte. É na busca que se aprende, ensinando. O permanente estado de busca de um educador significa estar sempre em uma travessia junto ao outro. É preciso vencer a inércia do saber pronto, concluído; daquele saber que só pode ser "ensinado", mas que carece de toda novidade, mistério e participação na sua construção. A busca deve ser fascinante, já que a fruição das descobertas produz novos motivos de busca e investigação. (FRESQUET, 2013, pp. 95-96)

Assim, pensar a realização de um filme no ambiente escolar é colocar corpos, de docentes e educandos, em todas suas plenitudes física e intelectual, para mobilizar conhecimentos múltiplos ao realizar uma produção cinematográfica que pode proporcionar a análise da criação porque mobiliza uma *práxis* pedagógica dialógica com a potência de tornar a reflexão do fazer artístico um meio de conhecimento.

2.3 PALAVRA, IMAGEM E O CORPO DIALÓGICO NA ESCOLA

Muitas vezes refletir sobre a prática docente é, indiretamente, refletir sobre nossa prática discursiva nas modalidades oral e escrita. Pensamos em falar sobre determinado conteúdo; quais textos de apoio deverão ser selecionados; quais gêneros textuais serão produzidos pelos estudantes; quais gêneros discursivos serão usados para avaliação.

O fazer pedagógico não pode dispensar a atividade linguageira como um de seus principais instrumentos, mas há de se fazer a crítica de como os discursos são usados em sala de aula. Freire (2005) aponta um dos aspectos dessa crítica:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras* (sic). Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito - o narrador - e objetos pacientes, ouvintes - os educandos (FREIRE, 2005, p. 65).

Na denominada “educação bancária” de Freire (2005), os educandos são assujeitados, apartados da chance de compor a estruturação do conhecimento e, ao invés de críticos, tornam-se submissos a uma autoridade que lhes impõe os saberes, mesmo sob um conteúdo revestido de ideias consideradas pelo docente como “libertárias”, “progressistas” e “questionadoras”:

Enquanto na prática "bancária" da educação, antidialógica por essência, por isso, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é "depositado", se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (FREIRE, 2005, pp. 118-119).

Logo, ao entender que o processo de ensino/aprendizagem ocorre pelo dialogismo, podemos superar a falsa dicotomia de uma pedagogia com foco no docente em oposição a uma pedagogia com foco nos educandos.

O uso da imagem também compõe o discurso da prática “bancária”, porque, na maioria das vezes, é acessória a um discurso estruturado na escrita, sem autonomia de ser analisada em si mesma. Docentes de praticamente todas as áreas de conhecimento usam imagens, tanto estáticas como em movimento, para ilustrar seus conteúdos, de modo que a quase onipresença das imagens no dia a dia encontra uma tradição escolar estruturada em uma forte presença da escrita, descobrindo, ainda, uma *práxis* pedagógica referenciada no dialogismo. Segundo Almeida (1994):

Para nós, o texto escrito é sempre o referencial mais importante, onde se tem a possibilidade de voltar, pensar, refletir. Uma inteligência do mundo mediada pela linguagem oral-escrita. Mas não podemos deixar de pensar que nós mesmos, em parte, e uma maioria, totalmente, estamos formando nossa inteligibilidade do mundo a partir das produções do cinema e da televisão (ALMEIDA, 1994, p. 8).

Apesar da grande exposição imagética à qual somos submetidos, dentro e fora do espaço escolar, uma atitude de crítica à imagem ainda é pouco difundida. Sobre o tema, Schiavinatto e Zerwes (2018) propõem que uma “cultura visual” pode ser desenvolvida fundada em uma conduta de apreciação mais atenta à imagem e à sua condição de (re)produção:

A cultura visual demanda, na análise, que se indague, pouco a pouco e cada vez mais, os protocolos discursivos das imagens, ou seja, os modos que as imagens “falam”, produzem um discurso, suas tramas narrativas, seus preceitos tecnológicos, suas especificidades materiais, seus usos e suas condições de durabilidade recombinaos com seus processos de (re)significação e (re)apropriação, que garantem sua longevidade, e/ou com aqueles que levam à sua hibernação, ao seu acolhimento, seu desaparecimento, seu esquecimento definitivo ou potencialmente temporário. Dessa maneira, a imagem está no âmago da cultura visual (SCHIAVINATTO; ZERWES, 2018, p. 16).

Assim como o discurso linguístico, a imagem tem seus pontos comuns e as especificidades dentro de cada área de conhecimento nos espaços escolares. Como exemplo, ao longo dos anos de docência, vi o conhecido desenho d'O *homem vitruviano*, de Leonardo da Vinci, e o documentário *Ilha das Flores*¹¹ (1988), de Jorge Furtado, serem analisados desde pontos de vista sociológicos, passando pela literatura, até sobre a ótica em Física, entre outras abordagens.

Cada uma dessas obras é autônoma, produzidas em espaços geográficos, períodos históricos, técnicas e suportes diferentes. Isso se perde quando essas imagens são reduzidas meramente a marcos históricos, dados biográficos ou discursos com fundo moralizante. Embora ambas possam provocar discussões sobre relações humanas por intermédio das linguagens da ciência e da arte, elas podem ser mais enriquecedoras quando analisadas com pelo menos parte dos critérios propostos por Schiavinatto e Zerwes (2018), isto é, a partir de uma análise construída com os educandos, sem a urgência conteudista proporcionada pela prática “bancária”.

Outro apontamento sobre a concepção de centralidade do ensino nos discursos da docência é ignorar os corpos, de docentes e educandos, como principal fator de aprendizado. Mesmo quando o fazer pedagógico ocorre quase que exclusivamente pela linguagem oral-escrita, ainda assim há a necessidade de corpos para materializar o discurso. Sobre esse processo, Camargo (2017) evidencia:

O fluxo do real está sempre em comunicação com nossos sentidos, oferecendo-nos variadíssimas informações que podem ser capturadas e absorvidas pela nossa sensibilidade, gerando em nós a cognição estética do mundo. O fluxo do real se comunica de modo enigmático, confuso, obscuro, tal como um oráculo. Na comunicação que provém do mundo não existem textos formatados segundo uma lógica gramatical, mas sinais que devem ser ecoados em nossos corpos, de modo que seus afetos produzam a intuição de um saber (CAMARGO, 2017, p. 186).

Uma prática docente dialógica pressupõe, então, corpos dialógicos porque discursos e ações, nas espacialidades da escola, são materializados por

¹¹ Ilha das Flores (1988). Direção: Jorge Furtado. Disponível em: https://portacurtas.org.br/filme/?name=ilha_das_flores. Acesso em 20 mar. 2021.

corpos. Saliento que o problema não está em fazer uso das necessárias abstrações da linguagem no processo ensino/aprendizagem, mas em ficar apenas nelas, sob o risco do conhecimento se tornar intangível para os educandos.

Planejar ações pedagógicas levando em consideração os corpos de educandos, de maneira presencial ou em aulas virtuais, insere a sensibilidade como elemento do processo ensino/aprendizagem. Tal como Camargo e Stecz (2019) ilustram:

A sensibilidade não é apenas uma condição para a percepção dos sinais estéticos, mas também um atributo da *cognitio sensitiva* que já existe no humano, bem antes dele arquitetar seus primeiros conhecimentos intelectuais. Quando a sensibilidade se torna consciente pelo treinamento, educação e exercícios constantes enriquece enormemente o conhecimento do mundo real (CAMARGO; STECZ, 2019, p. 45).

Assim, considerar a sensibilidade pode, por exemplo, fazer com que educandos aprendam sobre propriedades de triângulos ao percorrer atalhos em terrenos baldios, gramados em praças ou no próprio quintal; entendam função adjetiva ao descrever pessoas em uma fotografia ou filme; discorram sobre ondas sonoras diferenciando o “carro dos ovos” de um trio elétrico etc.

No espaço escolar, seja físico ou virtual, há tensão entre os saberes que circulam no tempo pedagógico de uma aula e os conteúdos planejados, isto é, os educandos, na particularidade de suas vivências corporais, também trazem saberes e questionamentos fora do programado pelo docente. Articular essa tensão com o planejamento pedagógico pode instigar a investigação de problemas propostos, de modo a encontrar soluções inovadoras e até mesmo conduzir a novas perguntas.

Em relação ao audiovisual, quando novas questões surgem a partir da exibição ou produção de um filme, a tentação, em nosso papel de docentes detentores do “discurso de autoridade”, é conduzir o debate para caminhos conhecidos, mas isso apenas reduz a nossa possibilidade e também a dos educandos de agir como sujeitos cognoscentes. Construir um processo de escuta transforma a perspectiva de “ensinar para” em “ensinar/aprender com”, o

que nos obriga a uma permanente reinvenção, como podemos verificar em Freire (2005):

Deste modo, o educador problematizador re-faz (*sic*), constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em seu lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 2005, p. 80).

A investigação dos educandos se faz, assim, com o corpo atravessado simultaneamente pelo estímulo que o espaço proporciona, o problema apresentado pelo docente e pela interação entre si.

Nesse sentido, a concepção de uma *práxis* pedagógica que leve em conta a existência de corpos dialógicos, de educandos e docentes, pode ser feita através de procedimentos inerentes à produção de audiovisual na escola, como abordarei mais detalhadamente ao longo desta dissertação.

3 O AUDIOVISUAL COMO PROBLEMATIZAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

3.1 A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COMO MEDIAÇÃO DA OBRA CINEMATOGRAFICA

As inquietações sobre mediação e produção audiovisual no ambiente escolar aqui abordadas são frutos das reflexões de minha *práxis* pedagógica no Colégio Estadual Lucy Requião de Melo e Silva¹², no município paranaense de Fazenda Rio Grande, ao longo do período letivo de 2019.

Como professor de língua portuguesa e literatura, tenho a oportunidade, por meio da transversalidade, de usar diferentes linguagens artísticas e científicas em minhas aulas. Priorizo o uso do cinema por sua característica de realização coletiva, por sua relação com outras artes (entre elas, a literatura), por sua forte presença no cotidiano dos alunos, pela sua intrínseca ligação com ciência/tecnologia e, principalmente, pela experimentação estética que proporciona fruição de conhecimentos a partir da movimentação de corpos no espaço escolar. Também me referencio em Stecz (2015) ao perceber uma lacuna quanto à produção de audiovisual no espaço escolar.

Embora a questão do cinema na escola esteja colocada desde seus primórdios, não encontramos, no desenvolvimento deste trabalho, referências sobre a função e o lugar do cineasta na escola, na produção de conteúdos audiovisuais, que, vem se ampliando através de parcerias do ensino básico e médio com universidades e organizações sociais dentro da escola. A grande maioria dos textos aborda a relação do professor com o objeto filme enquanto arte, em como usá-lo na escola ou como instrumentalizar o professor para a produção audiovisual (STECZ, 2015, p. 54).

A organização de um *set* cinematográfico no espaço escolar exige uma coordenação em que a linguagem verbal não é única portadora de conteúdos, significados e formulações para os problemas específicos de cada projeto a ser

¹² Doravante CELRMS.

filmado. As técnicas artísticas da produção audiovisual demandam o uso de diferentes processos cognitivos envolvendo a corporeidade, algo muitas vezes pouco compreendido na instituição escolar. Sobre isso, Camargo (2017, p. 75) afirma que “ao transformarem cada qual e todos os cidadãos em súditos do pensamento único, platônicos e afins exilaram o corpo humano da vida cognitiva, denunciando a sensibilidade e o desejo como inimigos da razão”. A observação do autor sugere que uma mudança de perspectiva conceitual deve ser acompanhada do saber corporal.

Angel Vianna e Jacyan Castilho (2002) observam a importância de os estudantes serem educados pela percepção do corpo como elemento fundamental para formação do sujeito cognoscente.

Alunos que não percebem o próprio corpo, que não são estimulados a usá-lo de forma consciente, criativa, acabam cultivando desde muito cedo a indiferença, a mesmice. Começam a embotar seus sentidos – todos eles – cada vez mais cedo, usando-os só para captar o necessário à sobrevivência, à produtividade. Todos agindo da mesma forma, igualados não só pelo uniforme, uniformizados na maneira de ver o mundo (VIANNA; CASTILHO, 2002, p. 23).

O processo para elaborar estratégias de uma pedagogia que tenha o corpo como ponto de partida e chegada passa, inevitavelmente, pela consciência de si como sujeito corpóreo, com múltiplas relações dialógicas nos espaços sociais.

Paulo Freire, cujos escritos guiam as linhas gerais de minha formação pedagógica, afirma recorrentemente que educar é um ato em constante mudança porque o processo de ensino/aprendizagem se faz pelo diálogo e o diálogo, por sua vez, faz-se pelo corpo. O conceito de mediação, nesse contexto, também é dialógico¹³, com suas tensões, idas e voltas, contestações, assimilações e formulações – um processo vivo e dinâmico.

¹³ As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto (FIORIN, 2008, p. 24).

3.1.1 MEDIAÇÃO: ENCONTRO COM A ARTE NO ESPAÇO ESCOLAR

A definição de mediação tem um sentido polissêmico no ambiente escolar porque sua aplicação ocorre em contextos que perpassam as relações de poder político-pedagógicas, didáticas, administrativas e sociais desse espaço. Em minha docência, observo a ocorrência da polissemia do termo ainda que se restrinja à ação de mediar o campo das artes por suas diferentes interpretações e metodologias aplicadas.

Seja como uma estratégia didática específica, seja como formação de público, a mediação da arte, no ambiente escolar, é uma ação pedagógica e pressupõe planejamento, como postula Mirian Celeste Martins (2014):

É preciso pensar a diferença entre apresentação, explicação, interpretação, conhecimento teórico, informação e mediação cultural. Embora essas ações se superponham em alguns momentos, ver diferenças pode nos ajudar a distingui-las. Em síntese, poderíamos dizer que apresentar uma obra é como introduzir um texto, como colocar alguém frente a algo (um autor, uma obra, uma técnica) (MARTINS, 2014, p. 252).

Assim como o próprio conceito de mediação em si, o mediador também tem seu significado multiplicado pelas situações em que opera no espaço escolar. Como docente-artista-pesquisador, entendo que a mediação da arte deva conter um caráter dialógico pela atuação dos sujeitos no encontro obra/mediador/mediado. Esse encontro, portanto, não acontece de maneira unidirecional porque “o educador não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 79). Coerente com essa proposição, adoto o conceito de mediador/mediado, no ambiente escolar, tal como apresentado por Martins (2014):

Mediador. É um dos grandes destaques. Nessa palavra estão contidos os termos: professor e educador. É ele que contamina? Tem de ser cuidadoso para não afastar e anestesiar o sujeito da experiência estética. Elemento propulsor, como um gatilho a disparar convites para o encontro com a arte. Media quem? O aluno, que contém em si os termos: aprendiz da arte, estudante, criança, adolescente, com toda a sua singularidade, seus repertórios, preconceitos e desejos (MARTINS, 2014, p. 259).

Somada à concepção de Freire (2005) sobre a relação dialógica entre educando/educador, a dinâmica mediador/mediado produz um encontro com a obra de arte que pode extrapolar as dimensões da prática linguageira¹⁴ inerentes a vários contextos da mediação artística e expandir as potencialidades da fruição e da mobilização de conhecimentos interdisciplinares.

Ney Wendell (2013) propõe diretrizes gerais para um percurso em que a mediação com a obra de arte proporcione a reflexão sem indexá-la a uma interpretação única, centrada no discurso do mediador como detentor do saber. O autor também indica uma divisão de procedimentos¹⁵ mediadores a serem realizados antes, durante e depois do contato com a obra:

ANTES (...) Preparação (há um acesso aos conceitos, técnicas e estéticas que envolvem o produto cultural, em que o público aprende a reconhecer os elementos mais diversos das obras que ele entrou em contato). DURANTE - Encontro (a mediação prioriza a qualidade de um encontro único entre obra e público, organizando o momento com todas as facilidades de acesso necessárias). Apropriação (é o momento de o público se apropriar da obra, recriá-la a partir de seus interesses, referenciais e conhecimentos, tornando-a integrada à sua história de vida). Reflexão (para que seja efetivada a relação com a obra, devem ser criados meios livres de reflexão sobre o que ela traz ou apresenta para o público, alimentando a aprendizagem cultural). DEPOIS – (...) Internalização (o público guarda as sensações e reflexões do momento vivido com a obra. (...) O público torna-se mais consciente e autônomo no seu reconhecimento da obra) (WENDELL, 2013, p. 26).

Acredito que esses procedimentos caracterizem a mediação como um processo e não como evento pontual, seja qual for o campo artístico ao qual a obra esteja filiada. No ensino básico, pela cultura de uma educação baseada em uma hierarquização de saberes, é imprescindível a compreensão dessa diretriz

¹⁴ A expressão “prática linguageira” se refere ao abuso da linguagem oral e/ou escrita na maioria dos espaços onde ocorre mediação (museus, teatros, cineclubes); hábito de traduzir todo conhecimento em discurso verbal. A “prática linguageira” é decorrente da crença platônica de que a palavra é o vínculo que faz a mediação entre o mundo metafísico (*ens realissimum*), onde se encontraria a verdade, e o mundo das aparências ilusórias, onde vivem nossos corpos e as coisas. Tornou-se, com o tempo, um senso comum acreditar que só existe conhecimento verdadeiro quando pode se traduzir o fenômeno em palavras.

¹⁵ Na citação, selecionei os procedimentos aplicados a hipótese que apresentarei adiante.

para que a palavra do professor não seja a única a ser ouvida sobre o encontro com determinada obra.

Pensar a mediação como um processo permite fazer, então, uma análise crítica de cada etapa do planejamento para tornar espectadores mediados em sujeitos cognoscentes com a potência de (re)criar suas relações com a coisa artística.

3.1.2 PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NA ESCOLA: REPENSANDO A MEDIAÇÃO

Durante os cerca de 11 anos em que leciono no município paranaense de Fazenda Rio Grande, área metropolitana de Curitiba, constato a exibição de obras cinematográficas como a principal atividade quando o tema cinema e educação é evocado em reuniões de formação docente. Muitas vezes, a exibição é descontinuada devido ao tempo da aula ou, ainda, desvalorizada quando associada a uma prática de escrita descontextualizada, usada para cobrir ausência de algum professor – enfim, quando não planejada. Há, ainda, a exibição audiovisual como mero suporte de algum conteúdo específico, mas pelo menos, nesse caso, existe alguma escolha, tendo em vista a construção de um sentido didático/pedagógico.

São raras as vezes, no ambiente escolar, em que um gênero fílmico é exibido e mediado pelo seu valor como obra de arte. O cinema brasileiro, por uma série de preconceitos históricos e pela ausência de políticas de difusão, é o mais prejudicado nesse âmbito, mesmo com o amparo legal da Lei 13006/14¹⁶.

Quando a abordagem sobre cinema e educação ocorre pela produção, as situações são mais limitadas ainda porque são poucos os docentes que se arriscam a usar a linguagem do audiovisual protagonizada por estudantes.

¹⁶ Lei 13006/14 - Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 8º: "Art. 26. .../ § 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais." (NR) /Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. /Brasília, 26 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República. /DILMA ROUSSEFF

Em ambas as circunstâncias, exibição e produção audiovisual, a ausência de domínio da linguagem cinematográfica e a dificuldade de se aliar ferramentas tecnológicas ao planejamento pedagógico dificultam uma abordagem do cinema na escola e, portanto, sua mediação.

As dificuldades de como o audiovisual é abordado no CELRMS não foge muito do perfil geral de outras escolas, mas são minimizadas com a abertura da gestão à realização de projetos internos e externos que promovem, principalmente, o cinema brasileiro durante o ano letivo.

Em 2019, ao frequentar a disciplina “Recepção e Mediação da Arte Contemporânea”, no Programa de Pós-graduação em Artes – Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná¹⁷, passei a me questionar se a produção audiovisual no ambiente de ensino poderia, também, fazer parte do processo de mediação. Mais que uma hipótese, esse questionamento passou a significar que o processo de mediação cinematográfica poderia fomentar uma liberdade maior de elaboração no vínculo obra/sujeito cognoscente, além de impulsionar a interação dos conhecimentos. Adriana Fresquet e César Migliorin (2015) comentam essa potência do cinema na escola:

A escola como território discursivo carrega o peso de ser tradicionalmente caracterizada pela afirmação de regras e certezas. O cinema, na escola, poderá ocupar o lugar do contraponto, tencionando-as com algumas exceções e dúvidas. Introduzir a pergunta num cenário de verdades prontas, o afeto e as sensações num terreno hegemonicamente cognitivo. E a escola, seja pela sua função política de distribuir democraticamente esse bem cultural chamado conhecimento – tão desigualmente distribuído em nossa sociedade –, seja pela sua intencionalidade em estabelecer uma relação com o conhecimento que pressuponha ensino/aprendizagem, seja por oferecer um espaço de experiência singular entre os sujeitos e entre eles e o conhecimento, pode contribuir para que a cultura cinematográfica no olhar produzido sobre o mundo possa coordenar, reverberar e expandir-se para fora das salas de projeção (FRESQUET e MIGLIORIN, 2015, pp. 17-18).

¹⁷ Doravante PPG-Artes/UNESPAR.

Entende-se, pois, que o “terreno hegemonicamente cognitivo” da escola pode alargar as probabilidades do cinema como mediação de diversas áreas do conhecimento de forma simultânea.

Ao incluir a produção audiovisual como uma das alternativas de mediação, acrescento a essa equação o corpo como sujeito mediador. O corpo, aqui, não é tratado como algo apartado da mente, como autômato à espera de comandos, mas como corpo/mente atravessado por afetos, dialogismo e pela concretude do mundo, como bem define Márcia Strazzacappa (2018):

Corpo como um sistema que engloba aspectos anatômicos, fisiológicos, psíquicos, emocionais, intelectuais, afetivos, criativos, imaginários, entre outros. Corpo como soma. Desta forma, ao invés da máxima de que nós “temos” um corpo, defendo que somos um corpo e que é pelo corpo que nos expressamos, sentimos, interagimos, aprendemos, enfim, somos (STRAZZACAPPA, 2018, p. 97).

Uma produção audiovisual, profissional ou com fins pedagógicos, terá sua realização finalizada se precedida de planejamento e da organização de corpos em movimento diante e atrás da câmera. O *set* de filmagem, na escola, tem característica espaço/tempo multidimensional, com diferentes regras de representação pelas linguagens verbal, imagética e cinética.

Os estudantes que produzem seus curtas-metragens estão pelos espaços físicos da escola (salas de aula, biblioteca, estacionamento interno/externo, quadra, pátio coberto/descoberto etc.), os quais são compartilhados com outros corpos da comunidade. Ao mesmo tempo, estão no espaço do *set*, onde a hierarquia é outra, de modo que a interação se reduz a quem está nas funções rotativas estabelecidas para cada cena e quem está no centro das atenções não é o professor. Ali, o tempo é controlado minuto a minuto e os corpos mudam de postura a cada diálogo entre direção e equipes de som, fotografia, arte, produção e atores. É também no *set* cinematográfico que o espaço/tempo é subvertido na criação do universo diegético com seus discursos, enquadramentos, sons e leis da física específicos. Além disso, o *vir a ser* do filme será finalizado em mais outra etapa, na pós-produção.

Nesse momento, os procedimentos propostos por Wendell (2013) passam a ordenar a produção audiovisual como processo de mediação.

Para a escrita desta dissertação, escolhi duas turmas de 9º ano para desenvolver a hipótese da produção cinematográfica como mediação da obra cinematográfica. A preparação ocorrer em três fases, em vários momentos concomitantes entre si: linguagem cinematográfica e o encontro com o filme; literatura e (re)escrita; e procedimentos técnicos de produção.

3.1.3 LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA, ENCONTRO COM O FILME E TRANSVERSALIDADE

Desde o início do ano letivo de 2019, a cada duas semanas, programei a exibição de um curta-metragem, na íntegra, para os(as) alunos(as), tendo selecionado previamente planos, movimentos de câmera, elementos sonoros, cenografia e noção de espaço diegético para debater com eles logo depois da exibição.

Considerando a experiência com mediação da arte cinematográfica no espaço escolar, tal como ocorre em outras áreas do conhecimento, o docente deve respeitar o repertório trazido pelos estudantes e apresentar outras obras, como sugere Bergala (2008):

Como tornar possível a exposição da criança a esse encontro? No campo do cinema, hoje, isso significa concretamente utilizar todos os dispositivos e todas as estratégias possíveis para colocar as crianças, um máximo de crianças e adolescentes, em presença dos filmes que eles terão cada vez menos chances de encontrar em espaços fora da escola (ou de uma sala de cinema ligada à escola) (BERGALA, 2008, p. 62).

Após a iniciação em sala de aula, organizei 5 (cinco) visitas a cinemas públicos (Cine Guarani, Cine Passeio e Teatro Municipal de Fazenda Rio Grande) com estudantes, do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, para exibições mediadas por realizadores.

Foram 3 (três) idas ao Cine Guarani através do “Conversas Sobre o Cinema Brasileiro”, atividade do projeto de extensão “Cinema Educa – Audiovisual e Educação, Formação Continuada”, organizado pela professora doutora Solange Stecz, uma visita ao Cine Passeio pela ocasião da “2ª Mostra

do Cinema Negro de Curitiba”, organizada por Kariny Martins, Bea Gerolin e Andrei Bueno, realizadores egressos do curso de cinema da Faculdade de Artes do Paraná, e uma ida ao Teatro Municipal de Fazenda Rio Grande, em parceria com a Secretaria de Cultura do município. Além dos estudantes, uma média de 30 (trinta) a 40 (quarenta) por excursão, tive apoio de duas professoras e uma funcionária que acompanharam, alternadamente, as turmas.

A cada retorno do cinema, ou após a exibição de curtas na escola, a intertextualidade se fazia presente nos comentários. Um dos fatores dessa ocorrência cumpre-se pelo fato de que o CELRMS, semanalmente, em dias alternados, promove a hora da leitura, na qual docentes e estudantes de todas as disciplinas devem ler um livro trazido de casa ou emprestado da biblioteca.

Diante dessa oportunidade de incentivo à leitura, sugeri para os estudantes do 9º ano que selecionassem qualquer livro que gostassem de usar como adaptação para um filme. Simultaneamente, comecei a ensinar-lhes a escrita dos gêneros conto e roteiro cinematográfico.

É importante ressaltar, nesse contexto, que a própria escola tem espaços para leitura, onde os estudantes ficam imersos, além do fato de que a escolha do gênero dos livros a serem lidos por eles é feita da maneira mais livre possível, sem imposição dos famosos “relatórios” escritos ou orais. Entendendo a mediação como processo, pude estabelecer uma metodologia com múltiplas interfaces do cinema com as Artes Visuais, Teatro, Literatura, Educação Física, Matemática, História e diferentes gêneros de produção audiovisual como animação, séries, webséries e *games* – esses quatro últimos sendo constantemente enriquecidos com as contribuições trazidas pelos estudantes por meio do domínio de seus *smartphones*.

3.1.4 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DE PRODUÇÃO

Na terceira e última fase da preparação, treinamos a operação dos equipamentos cinematográficos – câmera, tripé, iluminação, gravador e rebatedor – e, em uma parceria interdisciplinar com as professoras de Artes,

Matemática e Ciências, iniciamos estudos de *storyboard*¹⁸, cenários, maquiagem, atuação e cálculos diversos, os quais auxiliariam na gestão de tempo de produção, luminosidade, som, distâncias entre personagens e a câmera, rodízio entre as funções e quantidades de materiais.

Nessa fase, os educandos, em equipes formadas por cinco ou seis integrantes, produziram filmetes de um plano, em sequência, sem cortes, com a duração de 1 (um) minuto, usando a técnica do “minuto Lumière”¹⁹ (FIGURA 1).

FIGURA 1 – EDUCANDOS PREPARANDO O *MINUTO LUMIÈRE*



FONTE: O autor (2019).

Após os primeiros exercícios de captação de imagens, os filmes foram exibidos na sala de multimídias da escola, para que as equipes explanassem sobre cada aspecto do curta-metragem produzido. Ao comentar sobre roteiro, locação, fotografia, produção, direção, problemas e suas resoluções, os educandos efetuavam uma análise da criação. Segundo Bergala (2008):

Trata-se de fazer um esforço de lógica e de imaginação para retroceder no processo de criação até o momento em que o

¹⁸ *Storyboard* é o roteiro cinematográfico em forma de história em quadrinhos onde são estudados posicionamento de câmeras, elementos cenográficos, enfim um esquema das imagens a serem produzidas.

¹⁹ Captação de imagens, por 60 segundos, em condições semelhantes às que os irmãos Lumière faziam no início das produções cinematográficas. Exercício proposto por Bergala (2008) ao discutir a importância da criação audiovisual.

cinasta tomou suas decisões, em que as escolhas ainda estavam abertas. É uma postura que exige 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. Na criação cinematográfica, a todo momento se é confrontado com muitas escolhas, e a decisão é o momento preciso em que, em meio a todos esses possíveis, uma escolha definitiva é inscrita sobre um suporte: tela do pintor, página em branco, película ou faixa digital (BERGALA, 2008, p. 130).

Esse procedimento foi repetido posteriormente na realização dos projetos encampados por cada turma. Pude observar o aperfeiçoamento do fazer fílmico tanto individual como coletivo e do preenchimento dos critérios de apropriação e internalização propostos por Wendell (2013).

No momento da produção, realizada em duas aulas semanais ao longo de quatro semanas consecutivas, incluindo a confecção de cenários, a apropriação do discurso das obras mediadas anteriormente ocorreu pela recriação do roteiro, pelas escolhas de interpretação, direção, soluções técnicas e terminologia. Durante as gravações, procurei fazer pequenas entrevistas com vários dos integrantes das equipes, pedindo para que eles descrevessem suas funções. Dessa forma, pude averiguar, por amostragem, os conhecimentos mobilizados para a realização do filme e mesurar todo o processo construído até aquele instante.

Uma das turmas (9° A, período da manhã) optou por construir um enredo a partir de três obras literárias²⁰ eleitas pela sala para compor o roteiro. A outra classe (9° D, período da tarde) preferiu construir um roteiro próprio a partir de leituras de contos e filmes de terror (FIGURAS 2 e 3):

²⁰ As três obras utilizadas no desenvolvimento do roteiro *Uma Aventura Entre Livros* foram: FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. CALADO, Alves (trad.) RJ; Record, 2018. MARTIN, George R.R. **A dança dos dragões**. SP; Cia das letras/Suma, 2019. ASSIS, Machado de. **A igreja do diabo**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000195.pdf>. Acesso em 20 mar. 2021.

FIGURA 2 – PRÉ-PRODUÇÃO DE *UMA AVENTURA ENTRE LIVROS*

FONTE: O autor (2019).

FIGURA 3 – REGISTRO DO FILME *O ATROPELADO*

FONTE: O autor (2019).

A reflexão também ocorreu no *set* a cada revisão de procedimentos e, posteriormente, nos momentos de exibição dos filmes finalizados, a partir da experiência da explicação para o público (pais, estudantes de outras turmas e docentes) de como foi o processo de desenvolvimento e construção dos filmes.

Os curtas-metragens produzidos em diferentes espaços da escola contaram com o apoio de funcionários, docentes e estudantes de outras turmas – parte pela compreensão de que se tratava de um trabalho, parte pelo fascínio de se ver um *set* cinematográfico em funcionamento.

O primeiro filme, *Uma Aventura Entre Livros*, acabou gerando uma discussão sobre gênero e etnia na turma, porque, em uma das cenas criadas a partir da adaptação do conto *A igreja do diabo*, de Machado de Assis, a personagem Deus foi interpretada por um menino loiro e a personagem Diabo foi interpretada por uma menina negra. Apesar de considerar uma situação problemática, não interferi durante as filmagens porque foi um arranjo de última hora. Na primeira projeção, a “atriz” manifestou seu incômodo e a sala debateu a questão, incorporando a discussão nas apresentações posteriores para a comunidade escolar.

No segundo filme, *O Atropelado*, o tema foi a representação violenta da morte de um estudante e o simbolismo de sua solidão. A proposta inicial da turma envolvia arma de fogo. Na aula seguinte, levei vídeos e textos da “tragédia de Suzano”²¹ e trechos de crianças portando armas no filme *Cidade de Deus*²² a fim de realizar uma conversa sobre o simbolismo das imagens e como elas podem afetar o imaginário e a ação das pessoas. A turma decidiu, então, a partir desse diálogo, tirar a alusão a qualquer tipo de arma. No entanto, mantiveram a morte trágica do protagonista que foi, como anunciado no título, “atropelado”.

O planejamento da cena do atropelamento foi antecipado a partir do visionamento de planos de filmes e novelas brasileiras para a escolha da técnica

²¹ Massacre ocorrido no município de Suzano, SP, em 13 de março de 2019, que resultou na morte de 10 pessoas incluindo os agressores.

²² *Cidade de Deus* (2002). Direção: Fernando Meirelles; Kátia Lund. Sinopse: Buscapé é um jovem pobre, negro e muito sensível, que cresce em um universo de muita violência. Ele vive na Cidade de Deus, favela carioca conhecida por ser um dos locais mais violentos da cidade. Amedrontado com a possibilidade de se tornar um bandido, o rapaz acaba sendo salvo de seu destino por causa de seu talento como fotógrafo, o qual permite que siga carreira na profissão. É através de seu olhar atrás da câmera que analisa o dia a dia da favela onde vive.

a ser usada, além de tutoriais de maquiagem. A gravação, em si, foi um evento no pátio da escola – pela quantidade de gente ao redor e pelos aparatos técnicos e cenográficos para a realização do efeito: meu carro, desligado, sendo empurrado para ser acelerado digitalmente na pós-produção.

FIGURA 4 – PRODUÇÃO DO FILME “O ATROPELADO”



FONTE: O autor (2019).

Conclui-se, destarte, a partir das experiências relatadas, que as duas turmas observadas, ao se posicionarem no lugar de realizadores, colocaram em prática o processo de mediação ao qual foram expostos durante a exibição de várias obras cinematográficas. Por outro lado, as escolhas de locações, dentro do espaço escolar, despertaram a curiosidade em vários estudantes de outras turmas. Meus alunos, então, nesse estágio, passam a explicar como, o porquê de cada dispositivo e o que fizeram para chegar àqueles resultados – estudantes ensinando estudantes. Anne Kupiec; Adair Aguiar Neitzel e Carla Carvalho (2014) verificam que o espaço escolar por si mesmo é também um fator de mediação:

A leitura dos espaços, assim como a ação dos sujeitos sobre estes, pode sinalizar formas de compreender como esse sujeito relaciona-se com o mundo ao seu entorno. A experiência vivida dá-se no trânsito dos espaços e as relações pessoais são marcadas por essa transitoriedade. O uso dos espaços, dentro e fora da escola, é condicionado por determinadas circunstâncias. Dentro da escola, há espaços utilitários, ociosos e de lazer que são de sociabilidade, nos quais importantes relações sociais estabelecem-se (KUPIEC; NEITZEL; CARVALHO, 2014, p. 168).

De espectadores mediados, os estudantes passaram a agir como agentes de mediação no espaço circunscrito ao *set*. Concomitante e conseqüentemente, o espaço físico da escola ganha outros significados em sua perspectiva cognitiva. Aprender, nesse momento, deixa de ser simulacro porque “passar pela experiência de algo é submeter-se ao atrito com o mundo e se apaixonar – é disso que se trata a cognição estética” (CAMARGO, 2017, p. 51). A arte tem essa potência de conectar corpos e transitar conhecimentos.

Ao revisar os conceitos de Wendell (2013), elegi três momentos distintos para evidenciar a internalização da mediação: uma reunião de formação pedagógica, a produção de documentários e a formatura dos 9º e 3º anos.

Cleoci Soares, professora de História com a qual lecionei no 9º D e colega que acompanhou a exibição no Cine Passeio, em um dia de formação pedagógica, pediu a palavra²³ durante minha apresentação sobre cinema e educação para narrar sua experiência ao assistir *Café com Canela*²⁴ (2017), filme de Ary Rosa e Glenda Nicácio, precedido por uma mediação com realizadores convidados da “2ª Mostra do Cinema Negro em Curitiba”. Além de apresentar o enredo da trama, ela afirmou seu apreço pelo cinema brasileiro e convidou colegas para participar do evento.

Após a realização dos curta-metragens de ficção, apresentei o projeto de realização de pequenos minidocumentários com temas a serem discutidos a partir de um capítulo do livro didático que abordava diversos tipos de discriminação. As turmas aceitaram prontamente. Já no planejamento das produções, pude observar o amadurecimento em relação à linguagem cinematográfica, uma vez que as proposições contavam com narrativas construídas com uma diversidade maior de planos, variadas construções de tempo e espaços diegéticos – o que revela, por parte dos alunos, a compreensão

²³ Fala registrada e disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jeRKoeOON0E&t=8s>.

²⁴ *Café com Canela* (2017). Direção: Ary Rosa; Glenda Nicácio. Sinopse: Após perder o filho, Margarida vive isolada da sociedade. Ela se separa do marido Paulo e perde o contato com os amigos e pessoas próximas, até Violeta bater na sua porta. Trata-se de uma ex-aluna de Margarida, que assume a missão de devolver um pouco de luz àquela pessoa que havia sido importante para ela na juventude.

do documentário como um processo fílmico a ser experimentado com maior liberdade.

O último momento em que pude verificar a internalização do processo da mediação foi em plena formatura, uma vez que a oradora das turmas escreveu seu discurso em um diálogo com colegas e o destaque de sua fala foi dado principalmente ao processo fílmico aprendido por ela e pela turma ao longo do ano²⁵. A fala da estudante sintetizou sua experiência estética durante o processo de produção audiovisual, mas também canalizou uma percepção coletiva da produção de objetos artísticos. Sem dúvida, a jovem demonstrou que foi transformada pelo processo de mediação. Não por acaso, Kupiec, Neitzel e Carvalho (2014) postulam que a mediação é um ato de humanização do sujeito:

A formação cultural humana padece de um movimento no qual os sujeitos possam sentir-se coparticipes do processo. Nesse sentido, discutir o papel do mediador cultural é importante porque a mediação ocorre em um propósito de autoformação. E, para não ser solitária, unilateral, que não seja comprometida com o desejo de transferir saberes, mas com o diálogo, a interlocução com os sujeitos que participam do processo. É preciso ampliar a visão acerca da importância desse ato para a humanização do homem (KUPIEC; NEITZEL; CARVALHO, 2014, p. 170).

A transmissão desses afetos em uma cerimônia que representa o fim de um ciclo e a passagem para outro traz a comunhão da experiência estética por meio do discurso proferido por um corpo em rápida mudança cognitiva e coroa, em minha opinião, a fase de internalização do processo de mediação desenvolvido no CELRMS, durante o ano de 2019, nas turmas aqui listadas.

Para além dos resultados práticos, também são importantes a autorreflexão e a autoavaliação processuais. Para tanto, me ocupei de revisar os registros das atividades de produção audiovisual de duas turmas de 9º ano, em dois contextos diferentes: primeiro, a exibição cinematográfica mediada na escola e em cinemas; e, segundo, as etapas de produção audiovisual. Escolhi, então, alguns dos preceitos de Wendell (2013) para uma análise crítica de minha *práxis* enquanto docente-artista-pesquisador, a fim de verificar se me credenciaria como mediador-mediado no espaço da escola.

²⁵ Discurso gravado e disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cRZ6HbYWQ44>.

A reflexão desvelou que o processo de mediação desenvolvido estabeleceu ligações para além do campo da arte cinematográfica pela própria estrutura desta ser calcada em outros campos artísticos e por estar, desde o início de sua história, intimamente ligada ao desenvolvimento técnico-científico. Para além do estabelecimento de parcerias com colegas de outras disciplinas (Artes, História, Matemática, Educação Física e Ciências), foi fundamental contar com pedagogas, direção e funcionários dos diversos setores da escola (biblioteca, almoxarifado, cozinha e pátio).

Por conseguinte, a produção audiovisual no ambiente escolar ocasionou a mudança de horizontes e a troca de papéis vigentes na relação professor-estudante e entre estudante-estudante no decorrer do que vislumbro ser, como já afirmei, um processo de mediação dialógica. A experiência também aguçou a percepção de que, no ambiente escolar, o processo de mediação cultural pode ter maior probabilidade de atingir resultados satisfatórios ao eleger uma metodologia que leve o corpo cognoscente ao *status* de sujeito.

3.2 AUDIOVISUAL COMO (RE)ORGANIZADOR DO ESPAÇO-TEMPO PEDAGÓGICO

Entre as acepções de *educar*²⁶, no Dicionário Houaiss, estão: “dar a alguém todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade”; “transmitir saber a”; “dar ensino a”; “procurar atingir um alto grau de desenvolvimento espiritual”; “cultivar-se, aperfeiçoar-se”. Porém, o que mais impressiona é a origem etimológica da palavra “educação”: ela provém do latim *educere*, em que o prefixo “e” se coloca como “extrair”, “trazer para fora”, enquanto a raiz “ducere” se traduz por “conduzir”. Logo, desde o princípio, a ideia de educação se afirmou como um processo de extrair do estudante o que ele tem de melhor, a partir de métodos e técnicas pedagógicas que produzem no aluno o conhecimento.

²⁶ HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p. 722.

Do latim, “ducere”, se deriva outra palavra: “ducem”, aquele que conduz – no caso, tanto um professor quanto um líder político (Duce). Desse modo, podemos entender quão difícil ainda é uma dialética simétrica entre aluno e professor, entre estudante e conhecimento abalizado, entre educando e a estrutura institucional da escola. Há um desnível discursivo, portanto dialógico, confirmado pela etimologia da palavra “pedagogia”, que significa condução de crianças (ao saber). Logo, ultrapassar o hábito da hierarquia do saber para um novo diálogo entre professor e aluno pode requerer novas metodologias que levem em conta a autoconstrução do conhecimento pelo aluno e o novo papel de propositor do professor.

Em grande parte dos contextos, o conceito de *educar* é interpretado unilateralmente e isso turva a percepção de que escola é engendrada pela contradição dialética presente em uma sociedade de classes com interesses diversos. Essa dialética também é instaurada em nossos corpos e se manifesta tanto nas situações impostas quanto nas escolhidas por nós.

As leituras de Machado de Assis, Hilda Hilst, Baudelaire, Kafka, Clarice Lispector, Cecília Meireles, Dostoiévski e outros tantos revelam a inquietação de questionar a aparência de civilidade do cotidiano por entre a qual transitam nossos corpos e como essa questão influencia o ensino das artes. Em Antonio Candido (1995), encontrei o sentido dessa inquietude:

Todos sabemos que a nossa época é profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização. Penso que o movimento pelos direitos humanos se entronca aí, pois somos a primeira era da história em que teoricamente é possível entrever uma solução para as grandes desarmonias que geram a injustiça contra a qual lutam os homens de boa vontade, à busca, não mais do estado ideal sonhado pelos utopistas racionais que nos antecederam, mas o máximo viável de igualdade e justiça, em correlação a cada momento da história (CANDIDO, 1995, p. 236).

Ao lecionar língua materna e literatura, a cada ano, tenho revisto planejamentos e procedimentos didáticos diversos para evidenciar aos estudantes a complexidade dos devires, uma vez que a tradição positivista de nosso sistema de ensino tende a apresentar a dualidade platônica representada pela sanção do sucesso ou fracasso de cada indivíduo após sua passagem pela escola. A iniciativa não foi construída de forma isolada, afinal o processo

ensino/aprendizagem é fruto de uma coletividade em sua formulação curricular e na ação pedagógica.

Na trajetória como professor, encontrei docentes, pedagogas e equipes de direção dispostos a apoiar inovações didáticas amparadas pela Lei de Diretrizes de Base da Educação. Um dos resultados dessa colaboração tem sido a possibilidade de construir uma prática docente variante, contando com momentos de maior ou menor relação interdisciplinar.

Nesse quadro, o ensino de Literatura me conduziu à abordagem de outras artes em sala de aula. Com especial destaque ao cinema, amparado pela lei 13.006/14 com a instituição da exibição mínima de duas horas mensais de produção cinematográfica nacional nas escolas. Passei, então, a desenvolver uma *práxis* pedagógica a partir de Freire (2016) e, posteriormente, Bergala (2008).

Diante das proposições possíveis que colocam a pedagogia de Paulo Freire em prática, bem como a experiência da produção cinematográfica, colocam-se os corpos e seus saberes em movimento, tendo em vista que os estudantes, ao se perceberem como sujeitos da ação proposta, têm as condições para, em uma relação dialógica, transformar o conhecimento de quem está na posição de docente. Esse processo não é espontâneo e a arte do cinema pode provocar a centelha da curiosidade para acionar os mecanismos da busca pelo aprendizado:

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 2016, p. 33).

Nesse contexto, a *práxis* pedagógica do cinema não passa despercebida no regado ambiente escolar. Os espaços da grande maioria dos ambientes de ensino, inclusive no Ensino Superior, são construídos para conter e disciplinar os corpos durante o tempo em que ocuparem a instituição. Som, comportamento, velocidade, direção e vestimentas desses corpos são padronizados ainda que haja pequenos focos de resistência, aqui e ali. Assim

como os corpos, a estética que lhes dá sentido também é traduzida pela lógica do silenciamento nos museus, bibliotecas, teatros e cinemas. Sob um ponto de vista idealista de um mundo que se manifesta de forma simplista em sua dualidade superficial, em que a estética está na instância da pureza, do bem, do ideal, *educar* não dá conta do grotesco, do feio, do marginal, do violento, do oculto, das nuances da transgressão, da persistente escuridão que também fazem parte do mundo da cultura humana. Camargo (2017) descerra a estrutura desse controle sobre discursos e corpos quando cita que :

(...) o dualismo platônico alimentou o mito de pureza (...) pois qualquer laivo de falsidade ou subjetividade que se manifeste numa proposição, num silogismo capenga, obviamente comprometeria a verdade, o bem e a beleza de uma ideia eterna. Por decorrência, o ódio à impureza transformou-se no preconceito contra a mestiçagem, a miscelânea, o hibridismo, o ecletismo, a heterogeneidade e a diversidade, em toda sua manifestação (CAMARGO, 2017, p. 93).

Em um *set* de cinema, tais elementos também são controlados objetivando a criação de um produto artístico indexado como ficcional ou documental. Como objeto estético, um filme, em sua produção, tem uma duração no espaço e no tempo, cessando a necessidade de apartar aqueles corpos da relativa arbitrariedade de suas vidas.

A presença do cinema no ambiente escolar, todavia, é a proposição de outra ordem quanto à disposição dos corpos e dos discursos produzidos. Bergala (2008) afirma que o cinema é capaz de mudar as relações estabelecidas na escola porque, diante de uma obra cinematográfica, todos são espectadores. Sua proposição do estudo do plano é um convite à interpretação da imagem, na qual todos podem mobilizar seu repertório imagético.

No que diz respeito ao espectador, a observação minuciosa e especulativa de um plano permite colocar algumas questões básicas do cinema: o que é um plano? De que modo este ou aquele grande cineasta faz dele um uso pessoal? De que modo a concepção do plano evoluiu ao longo do tempo e das grandes correntes que renovam periodicamente o cinema? O que esses planos nos dizem hoje? Como são habitados pelos atores? O que eles nos dizem sobre o mundo e o cinema de tal país, em tal momento? Um plano bem escolhido pode ser suficiente para testemunhar simultaneamente a arte de um cineasta e um momento da história do cinema, na medida em que implica ao

mesmo tempo um estado da linguagem, uma estética (necessariamente inscrita numa época) mas também um estilo, a marca singular de seu autor (BERGALA, 2008, p. 125).

A proposta de Bergala (2008) para analisar o plano tem como potência a provocação da “criticidade” postulada por Freire (2016), além de proporcionar a *práxis* cinematográfica na escola. Não por acaso: é partir do plano que surge a vontade de se realizar um filme, de forma coletiva, no espaço social do ambiente escolar, e de se conhecer os procedimentos e equipamentos necessários para tal realização.

Ressalto que mesmo os estudantes de escolas públicas das periferias urbanas possuem certo domínio da tecnologia embarcada nos telefones celulares que permitem a gravação de vídeos, transmissões para as redes sociais e a realização de pequenos filmes, mas é a oportunidade de assumir formalmente as funções de uma equipe de cinema que transforma os conhecimentos pretéritos em potenciais para a criação artística da coletividade em relação às obras cinematográficas.

Desde seus passos iniciais como entretenimento de massa, o cinema tem o poder de despertar a imaginação de seus jovens espectadores por meio de brincadeiras que imitam as ações dos heróis, usando, para tanto, produtos franqueados ou mesmo apenas a criatividade para se montar aparatos de expansão para a sensação experimentada pelo espectador. Candido (1996) relata um episódio de sua infância, quando assistia a filmes da era do cinema sem sincronização sonora:

(...) eu já estava sabido em cinema, e lia não apenas Cinearte, Seleta, Cena muda, mas recente e portentosa Cinelândia editada em espanhol por uma grande companhia internacional, com papel glacê e ilustrações incríveis. Foi mais ou menos quando meu primo Sílvio e eu inventamos um meio de produzir (ou reproduzir) os nossos próprios filmes. Comprávamos as revistas em duplicata, recortávamos as figuras, que íamos buscar também noutras publicações e nos jornais, procurando reunir o maior número possível de cenas do mesmo filme. Cortávamos pelo meio folhas de alçaço e formávamos com elas longas tripas nas quais eram coladas as figuras, entremeadas pelos diálogos e informações em letra caprichada. Resultava um rolo, preso em cada extremidade por uma barrinha de madeira; desenrolado, ele ia mostrando a sequência. Uma caixa de sapato sem tampa nem fundo fornecia o enquadramento, onde

encaixávamos o rolo que íamos desdobrando para o público formado por irmãos menores (CANDIDO, 1996, p. 225).

Os estudantes contemporâneos do ensino básico (Ensinos Fundamental e Médio) também trazem seus saberes para os momentos planejados de aula – e para o cinema na escola. Acredito que resida aí um dos aspectos da expansão do espaço-tempo pedagógico no processo de ensino/aprendizagem, porque o potencial é mobilizado para uma atividade virtualmente criativa – a crítica e/ou a realização de um produto audiovisual –, tendo em vista que esse conhecimento pretérito é somado aos procedimentos adquiridos em sala e transformado para além do ato da criação e da relação com a arte.

Jacques Aumont (2008) formula sobre a “teorização” gerada pelo debate em torno dos temas surgidos após uma exibição de uma obra cinematográfica. Esses temas podem ou não remeter às condições de produção do filme, mas, de qualquer modo, as inferências existem a partir dele:

“Teoria” não é algo que seja mais fácil de definir, mas ao menos seus usos não dizem respeito senão raramente a guarda-chuvas, e quase exclusivamente a objetos abstratos. Para além da diversidade das definições possíveis, poderíamos concentrar o significado do termo em torno de três núcleos: a especulação, a sistematicidade, a força explicativa. O que distingue a teoria de outros conteúdos de pensamento é, primeiramente, seu caráter especulativo, em parte desinteressado; a teoria não está imediatamente nem necessariamente ligada à ação; é, aliás, a razão principal pela qual ela tem, frequentemente, tão má reputação: de que adianta gastar o tempo em uma atividade que não resultará em uma ação sobre o mundo? (AUMONT, 2008, p. 25).

Mesmo que a “teoria” consequente não seja usada para uma “ação sobre o mundo”, ela passa a atuar concretamente sobre diferentes corpos e a história de cada um poderá dar seguimento às resultantes desse encontro em uma multiplicidade de contextos. No entanto, essa “teorização”, associada a uma *práxis* pedagógica, pode construir o contato com a criação artística no qual o percurso do processo possa ser avaliado criticamente. Cita-se, nesse sentido, Stecz (2016), sobre a importância de se considerar o percurso criativo e não apenas a obra enquanto produto final na experimentação do fazer cinematográfico na escola:

A experiência da criação é outro elemento do processo. Mas, na escola, o professor deve ter consciência da experiência do fazer, do contato e da criação, sem exigir um resultado complexo e bem-acabado. O que deve estar na pauta é a relação criativa que se estabelece entre a criança, os equipamentos e sua compreensão da linguagem audiovisual. A produção de filmes pelos alunos deve ser entendida a partir da importância do processo e não do seu resultado final. O papel do filme na escola é permitir o contato com a arte, abrir os espaços da criatividade, ampliar o gosto e a visão sobre universo que cerca a criança ou o jovem, permitindo a reflexão sobre si e sobre o seu mundo. Formar cineastas está em outra categoria, que exige anos de experiência e amadurecimento. Se observarmos a escola como o espaço para onde convergem as tensões e diferenças sociais em uma pluralidade percebida nas suas relações cotidianas veremos que nela as diferenças se explicitam (STECZ, 2016, p. 48).

Penso que além de promover o encontro dos estudantes com a fruição da arte por meio da *práxis* cinematográfica, em que os saberes individuais se somam para produção de conhecimento multifacetado, há, simultaneamente, a abordagem de outra forma de avaliação medida pela ação dos corpos. Em um *set* de cinema escolar cujo docente se guia por uma pedagogia de valorização da equidade, não deve haver a artificial divisão meritocrática entre estudantes “mais avançados”, “improdutivos” ou “indisciplinados”.

O frenesi do fazer cinematográfico atravessa os estudantes já na discussão de qual argumento será transformado em roteiro. Observo esse fato tanto em estudantes do Ensino Fundamental (6° ao 9° ano) como no Ensino Médio (1° ao 3° Ano). Ao organizar equipes para produção de cinema na escola, segui as recomendações de Fresquet (2013), calcadas nos ensinamentos de Bergala (2008), e de várias colegas da graduação em cinema que contestam a forma com que mulheres são tratadas profissionalmente no setor cinematográfico:

(...) nesse sentido, é muito importante que os alunos possam passar por todos os papéis (diretor, ator, produtor, assistente etc.). As escolhas que diluem o pessoal, o subjetivo, perdem intensidade. É dessa força, da forma de ver o mundo, que o filme toma os detalhes que fazem toda diferença. Filmar nos obriga a ter, ao mesmo tempo, uma relação flexível e perspectiva com o todo, porém obsessiva em cada detalhe. Nos detalhes está (sic) toda a diferença (FRESQUET, 2013, p. 95).

Chamo a atenção para a necessária promoção do protagonismo das meninas nas funções de cabeça de equipe (direção, produção, arte, fotografia e som) porque, no instante da criação artística, há a possibilidade de se contestar a violência do machismo na sociedade na prática, a partir da ocupação desses corpos nos espaços negados em outros contextos.

Nas Figuras 5 e 6, o encontro com a arte cinematográfica de duas turmas de 9° ano (2018/2019) ilustra como o cinema pode nos mover para a desconstrução da sujeição dos corpos femininos. O fazer da arte vai muito além do discurso e continua no limite espacial dos corpos ao atuar sobre as subjetividades dialeticamente construídas.

FIGURA 5 – MENINAS OCUPAM O *SET* DE FILMAGEM



FONTE: O autor (2018)

FIGURA 6 – SET DE FILMAGEM ENCABEÇADO POR MENINAS



FONTE: O autor (2019).

O processo fílmico na escola proporciona, também, a expansão do espaço-tempo pedagógico porque, concomitantemente, existem deslocamentos das turmas (docente incluso) entre os vários setores no prédio escolar; entre a escola e as salas de exibição cinematográfica e entre os universos diegéticos criados para as narrativas produzidas.

Ao alterar a organização dos corpos no espaço escolar, inserindo movimento onde a norma é a quase imobilidade, liberam-se as sensações, o que culmina no enfoque das energias no esforço criativo porque, nesse percurso, as perspectivas são multidirecionais e o outro é inserido na equação da experiência artística. A percepção desse outro é também a percepção de si e é justamente desse lugar que a criação se inicia. Recorro, então, a Bakhtin (2003) para corroborar a hipótese de uma alteridade que gera a ação de criar uma coisa artística, tal qual o gesto criador de uma matéria que componha o processo do filme a ser feito – uma personagem, um cenário, um plano:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente de minha visão,

do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 23).

O constante ângulo da nuca do colega, o olhar de baixo para cima para os ministrantes das aulas, o silenciamento e a divisão de tempo baseada na linha de produção fabril impedem tal percepção pela anulação da individualidade e interpessoalidade limitadas à hora do intervalo. Por outro lado, é necessário observar que a liberação dessa energia nem sempre deságua em algo agradável de se experimentar simbolicamente: a arte pode trazer à tona a representação de pulsões reprimidas no indivíduo e na coletividade. Bergala (2008) nos alerta sobre a característica “anárquica” da presença do cinema na escola, mas também afirma a *práxis* cinematográfica como exercício da análise criativa.

A criação não é o avesso da análise. A principal ilusão pedagógica, em matéria de criação, consiste em fazer como se o ato de criação obedecesse (em espelho) à mesma lógica dedutiva da análise. Bastaria, no momento da criação, usar "pelo avesso" a lógica que a análise evidencia no filme ou na cena em questão (BERGALA, 2008, p. 169).

Essa conceituação atribui mobilidade ao ato da análise fílmica e concebe à criação uma criticidade constante, permeada pela ação de realização dos procedimentos de produção. Dito isso, cogito que à liberação da energia criativa se somem procedimentos e análise fílmica para dar forma ao produto artístico contido no filme.

Nesse sentido, as Figuras 7 e 8, a seguir, registram a realização do filme de terror *O Atropelado* (2019), cujo enredo envolve um atropelamento – a presença de um fantasma inconsciente da própria morte em sala de aula.

FIGURA 7 – MAQUIAGEM DE FERIMENTO PARA O FILME O ATROPELADO



FONTE: O autor (2019).

FIGURA 8 – SET DE FILMAGEM DO FILME O ATROPELADO



FONTE: O autor (2019).

Para esse experimento, foram necessárias quatro locações para a realização do curta-metragem: a sala de aula, a biblioteca, o pátio e entrada do

colégio. A turma foi dividida em diferentes espaços para aproveitar o tempo de três aulas em cada um dos dois dias letivos planejados para produção. Vários estudantes trouxeram conhecimentos específicos em maquiagem, direção, fotografia e montagem por terem participado de atividades de Teatro e outras experiências envolvendo produção audiovisual. Sem o encontro com a arte cinematográfica, esses saberes não seriam revelados ou, no máximo, seriam enunciados em um discurso sem a ação efetiva dos corpos.

3.2.1 OLHAR DE FORA PARA APRENDER A OLHAR DE DENTRO

Os deslocamentos para as salas de exibição externas à escola oferecem a oportunidade de levar os estudantes e professores que ainda não tiveram a chance de assistir aos filmes mediados por debates, de dar continuidade à formação daqueles já iniciados na cultura cineclubista e de promover o encontro entre os realizadores cinematográficos e os públicos afetados pela relação entre cinema e educação.

O conhecimento produzido nessas expedições cinematográficas não se resume ao repertório do olhar: os corpos dos estudantes aprendem que não apenas há diferentes salas de cinema como também públicos distintos – e isso, por si só, reflete-se em sua postura. O diálogo anterior ou posterior à exibição é outra forma de deslocamento: o do espectador para aquele que compartilha sua recepção da obra.

Outro fator que passei a observar é como ocorre a reação de universitários, realizadores e cinéfilos diante de uma plateia discente, ainda em formação. Afinal, a interação dos corpos não produz a ação de educar apenas em um sentido. Na maioria das vezes, os adolescentes foram recebidos com alegria por representarem a renovação de público.

Na Figura 9, a seguir, um dos alunos do Ensino Médio do CELRMS conversa com Cacau Rhoden, diretor do documentário *Nunca me sonharam* (2017), após a realização do debate posterior à exibição do filme, no Cine Guarani.

Na Figura 10, a seguir, registro a presença de estudantes do Ensino Médio dos turnos matutino e noturno do CELRMS na “2ª Mostra do Cinema

Negro de Curitiba”, no Cine Passeio. O filme *Café com Canela* (2017), de Ary Rosa e Glenda Nicácio, foi precedido por uma mesa sobre cinema negro. Além deste autor, a turma foi acompanhada pelas professoras Néri, de Artes, e Cleoci, de História.

FIGURA 9 – ALUNO CONVERSA COM O DIRETOR CACAU RHODEN



FONTE: O autor (2019).

FIGURA 10 – TURMA EM VISITA AO CINE PASSEIO



FONTE: O autor (2019).

Por último, há também o deslocamento dos estudantes pelo espaço-tempo diegético. A preparação das locações, na escola, sempre surge durante as aulas de planejamento do filme a ser realizado como um problema a ser

solucionado. Uma das experiências gratificantes em se trabalhar com crianças e adolescentes é que a mediação simbólica do cinema, para eles, funciona sem a preocupação do filtro “realista” imposto pelas narrativas da produção hollywoodiana.

4 O CORPO DO SUJEITO COGNOSCENTE EM AÇÃO NO SET

O processo fílmico no ambiente escolar, para os alunos, assume importância porque seus corpos estão prontos para aprender fazendo. A exigência pela qualidade não é menor por isso. Como docente, muitas vezes tenho que me perguntar qual é o grau de perfeição a ser atingido – tal é a quantidade de tomadas a serem repetidas de um mesmo plano, ora porque os atores erraram um gesto, ora pela maquiagem, ora por um objeto fora do lugar ou uma interferência sonora inoportuna. Isso porque a escola não para de funcionar para a realização dos filmes, ainda que seu fluxo espaço-temporal seja perturbado. Sobre isso, Bergala (2008) formula:

Às vezes, os alunos têm apenas uma tarde para rodar o filme, porque foi a única que se conseguiu arrancar ao cronograma já bem apertado da turma. Excepcionalmente, portanto, a situação no meio escolar não se encontra tão distante das condições do cinema. Mas ainda é preciso que os alunos estejam minimamente preparados e que isso não provoque estratégias defensivas (do tipo preparação rígida demais) que se voltariam contra a única finalidade que conta: fazer uma experiência de criação (BERGALA, 2008, p. 151).

Na formação das equipes, é importante que um ou dois estudantes fiquem responsáveis pelo controle do tempo, mas cabe também ao professor a responsabilidade de ficar atento, pela relação de seu corpo adulto, com os horários preestabelecidos na instituição. E é nesse tempo que soluções para a criação do espaço narrativo do filme devem ser efetuadas.

Além do uso de objetos disponíveis na escola, os estudantes utilizam seus conhecimentos adquiridos em artes e a partir da confecção de maquetes para outras disciplinas, por exemplo, para a construção cenográfica constituída à base de papel *kraft*, cartolinas, cola e o insumo essencial em qualquer produção de teatro ou cinema: fita crepe.

Tanto na montagem quanto na filmagem, o espaço original da locação modificado “desaparece” e se transforma na sala de uma casa, no porão de Anne Frank, no céu de *A igreja do diabo*, de Machado de Assis, em uma rua, enfim – a arte expande o espaço-tempo pedagógico em sua concretização em objeto-filme, prolongando a experiência estética.

Na Figura 11, a seguir, estudantes do 6º ano fotografam cenário e personagem²⁷ para a produção do filme *Sonho de papel* (2018), utilizando-se da técnica *stop motion*. Na Figura 12, estudantes do 9º ano gravam diante do cenário criado para o filme *Uma aventura Entre Páginas* (2019).

FIGURA 11 – SONHO DE PAPEL: PRODUÇÃO ESCOLAR EM STOP MOTION



FONTE: O autor (2018).

FIGURA 12 – FILMAGEM SOBRE CENÁRIO DE UMA AVENTURA ENTRE LIVROS



FONTE: O autor (2019).

O deslocamento no espaço-tempo coloca os estudantes simultaneamente em três realidades: o espaço diegético do universo que está

²⁷ Registro de processo gravado e disponível em: <https://youtu.be/sygQilc0064>.

sendo criado pelo filme, o *set* de cinema e a escola propriamente dita, onde, para muitos, será o único lugar em que poderá vivenciar essa experiência.

Como professor, atuo para que o processo proposto se concretize. Como estudante de cinema e cineasta iniciante, compartilho dessa sensação experimentada por meus alunos. Mas é a atividade artística do cinema, planejada e realizada conscientemente, que produz a experimentação estética e a análise crítica do conhecimento em pleno movimento, para além da onipotência do discurso pretensamente técnico e hierarquizado na escola.

É necessário registrar, também, que a produção de *sets* cinematográficos na escola foi antecedida pela exibição de curtas-metragens, pelo estudo de planos e movimentos de câmera, pela produção de filmetes de plano único e prática de formatação de roteiro audiovisual, pelo entendimento das funções em uma equipe cinematográfica, por visitas a mostras, debates sobre séries, *animes* e *youtubers*, além da preparação para falar em público na explanação de seminários e de muitas leituras de contos e poesias, nos horários disponibilizados pela escola, seguidas de escritas e reescritas durante as minhas aulas.

Nada disso se faz sem planejamento pedagógico, sem uma teoria adjacente, sem metodologia de avaliação, sem a articulação com outros docentes, funcionárias, direção e equipe pedagógica. As resistências podem ser superadas ou contornadas a partir das justificativas devidamente embasadas em pareceres dos conselhos federal e estadual, na LDB, na legislação vigente. O sistema de ensino é um microcosmo da sociedade, portanto, também tem suas contradições. Não é monolítico, mesmo que, por questões políticas, venha a ser direcionado de modo mais progressista ou conservador.

Penso que a docência nos obriga a ser dialéticos e dialógicos na construção do cotidiano escolar, o que leva à compreensão de que nossa ação individual apenas tem sentido em um coletivo sempre heterogêneo. Em Bergala (2008),

Quando aceita o risco voluntário, por convicção e por amor pessoal a uma arte, de se tornar "passador", o adulto também muda de estatuto simbólico, abandonando por um momento seu papel de professor, tal como definido e limitado pela instituição, para retomar a palavra e o contato com os alunos a partir de outro lugar dentro de si, menos protegido, aquele que envolve

seus gostos pessoais e sua relação mais íntima com esta ou aquela obra de arte (BERGALA, 2008, p. 64).

Ao realizar a atividade de deslocamento no espaço-tempo pedagógico, vislumbro que o outro só pode ser percebido quando, em uma aparente tautologia, vamos, estudantes e docentes, para outro lugar onde a fala não seja monopólio do docente e a movimentação dos corpos seja mais livre. Esse outro lugar está nas artes, com especial deferência para o cinema, em sua de imersão nos mundos possíveis e seu poder de influenciar os devires.

4.1 POR UMA NOVA POÉTICA IMAGÉTICA PARA OS CORPOS COM DEFICIÊNCIA

O corpo com deficiência, no ambiente escolar, é um desestabilizador do conceito de normalidade normatizadora. Observo ainda que, mesmo sob a recente legislação de caráter inclusivo que incentiva as instituições educacionais a se adequarem aos diferentes corpos com deficiência, há resistências em adotar outras formas de mediação e avaliação da aprendizagem nesse encontro entre pessoas com diferentes modos de sentir o mundo.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2006) aponta a dificuldade da instituição escolar de se relacionar com a diferença:

A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as compõem e as defendem tal como ela ainda se mantém (MANTOAN, 2006, pp. 18-19).

A lei nº 13.146, de julho de 2015²⁸, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), traça as orientações gerais para a inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes

²⁸ BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 20 mar. 2021.

educacionais em todos os níveis de ensino em seu capítulo IV, nos incisos I ao XVI.

Docentes, gestores e funcionários que encontro em formações multidisciplinares, reuniões pedagógicas e eventos classistas reclamam do persistente despreparo apesar do aumento de literatura para o tema. Quanto a isso, Francisco Oliveira *et al.* (2019) apontam para uma das prováveis causas dessa dificuldade:

Há muito esforço, reflexões e discussões teóricas sobre as políticas de inclusão e formação de professores, porém, poucas produções ainda relatam práticas pedagógicas realmente efetivas sobre o tema. Parece, também, que há pouca alteração nos currículos, bem como inflexibilidade por parte dos gestores e escolas, para que se efetive, na prática, a formação docente para a inclusão escolar (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 242).

Logo, soma-se às dificuldades dessa questão a redução da carga horária de formação continuada de docentes e funcionários, o que deixa a responsabilidade de aperfeiçoamento para cada profissional, de acordo com sua condição financeira e disponibilidade de tempo.

Nesse contexto, a problematização desses corpos convida à invenção, à criação de novos procedimentos que podem provocar o devir de novas formas de mediação no processo ensino/aprendizagem, mas também outras relações na coletividade na qual estudantes, docentes, pais e famílias estão inseridos. Isso só é possível se me coloco na posição de professor-pesquisador-artista em um gesto crítico da prática da docência ao analisar a nova situação representada pelo corpo com deficiência colocado diante de mim. Freire (2016) corrobora essa afirmação:

(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2016, p. 40).

A *práxis*, aqui entendida como ação consciente e indissociável da filiação teórica, leva à permanente avaliação das metodologias usadas – do

planejamento à ação pedagógica, que envolve o diálogo em sala até a produção de instrumentos de mensuração da aprendizagem. A problematização surge, nesse ínterim, entre o planejamento e a ação do estudante como sujeito, ao representar sua recepção do movimento didático acionado pelo docente. Compreendo, destarte, que mesmo a aparente nulidade de ação por parte do corpo com deficiência é uma ação.

Ressalto, portanto, assumindo o risco da redundância, que a problematização não ocorre apenas com os corpos socialmente marcados como “com deficiência”, porque entre aqueles enquadrados nos padrões da normalidade também se apresentam desafios pedagógicos, seja nas relações entre si ou nas interações com os corpos das múltiplas inclusões.

Apesar das reflexões geradas pelo pensamento de Freire (2016), o recorte deste trabalho não se refere à prática geral do processo ensino/aprendizagem, mas ao concernente à arte de forma mais ampla e, de maneira mais específica, ao cinema. Desse ponto de vista, a leitura das ideias de Virgínia Kastrup (2001) sobre como a arte pode ser prolífica no processo de ensino/aprendizagem impulsiona minha investigação sobre a mediação do ensinar/fazer artístico em sala e seus eventuais desdobramentos nas mediações de uma política inclusiva para corpos com deficiência:

A aprendizagem é, sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização (...). Colocar o problema da aprendizagem do ponto de vista da arte é colocá-lo do ponto de vista da invenção. A arte surge como um modo de exposição do problema do aprender (KASTRUP 2001, pp. 17-19).

Em uma realidade em que a normatividade da normalidade exclui corpos com deficiência (entre outros corpos), sua mera presença já causa alteração no que é imaginado como equilíbrio no ambiente escolar. Assim, a dinâmica das ações pedagógicas no processo ensino/aprendizagem pode ser catalisadora das problematizações nas mediações do ensino de arte.

O conhecimento não é apreendido de maneira uniforme porque as variáveis são tão heterogêneas quanto as vivências de cada corpo individualizado. Em uma sociedade capitalista, cuja escola espelha a divisão social do trabalho, o ensino da arte pode galvanizar o pensamento sobre outros

cenários destoantes de uma falsa homogeneidade de sentir o mundo. Bergala (2008) formula essa conjectura no procedimento criativo da arte na escola:

Que experiência de criação terá o aluno que, habituado a se expor o mínimo possível devido a fracassos vividos em aula, escolher a função mais "oculta" e mais subalterna, em que ele estará menos "em evidência"? Pois, mesmo na escola, nem todo mundo tem a mesma cota de criação na divisão de trabalho de uma equipe de cinema - longe disso - e manter essa ilusão serve apenas para reproduzir ingenuamente essa divisão de trabalho. Se a passagem ao ato de criação no sistema escolar tem um sentido coletivo, este deve ser o de redistribuir minimamente as cartas excessivamente marcadas na turma e na sociedade em geral que cabem aos bons e maus alunos, aos fortes e aos fracos, àqueles que tomam a palavra e àqueles que não ousam tomá-la, aos dominantes e aos dominados, aos "herdeiros" e aos culturalmente des-favorecidos, aos "com futuro" e aos "sem futuro" (BERGALA, 2008, p. 203).

À observação do autor de *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola* (2008), incluo a situação das pessoas com deficiência no ambiente escolar. A separação entre trabalho intelectual e trabalho manual reduz as expectativas sobre as capacidades produtivas dos corpos dissonantes da padronização estabelecida no gradativo eixo paradigmático do capitalismo. Essa gradação ocorre de acordo com a estigmatização do corpo no espaço social ocupado: sejam mulheres, gordos, negros, LGBTTTI (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis, transexuais e intersexuais) e corpos com deficiência. E isso se reproduz quando se refere à aquisição de conhecimento no contexto em que o saber artístico é pouco ou nada relevado ao ser considerado de maneira estanque, como se fosse organizado separadamente do corpo ao qual a mente se integra. Jorge A. Vieira (2013), ao conceber a cognição como sistema, propõe outra abordagem:

(...) acreditamos que todas as formas e tipos de conhecimento são estratégias evolutivas que ajudam a permanência temporal dos sistemas cognitivos. Isso acarreta que a arte, sendo tipo de conhecimento, tem um forte papel na evolução dos sistemas humanos e daqueles por eles compostos, como os psicossociais, os sociais e os culturais. (...) Ciência e Arte sempre foram atividades consideradas, até relativamente pouco tempo, como estanques e nada tendo em comum. Na verdade,

são formas de conhecimento que partilham um núcleo comum, aquele que envolve atos de criação (VIEIRA, 2013, pp. 2, 47).

Arte e ciência, então, entendidas como processos complexos do sistema cognitivo, estão inseridas, em uma relação dialógica, em diferentes sistemas de corpos individuais que se relacionam entre si e com os ambientes, ou seja, a ideia de superioridade de campo de conhecimento ou de homogeneidade cognitiva não corresponde sequer aos corpos arbitrariamente classificados como padrões de normalidade nem muito menos àqueles fora desse estreito escopo.

Ao mudar a perspectiva sobre o processo cognitivo, a problematização do corpo com deficiência deve levar em consideração os instrumentos metodológicos para possibilitar a liberdade de ação criativa no ambiente escolar, assim como, de forma equânime, o docente deve problematizar a relação com outros corpos diversos, sem deficiência.

A materialidade dos corpos originados em diferentes trajetórias pessoais multiplica os fatores que distinguem o processo cognitivo, mesmo apresentados a um mesmo objeto. A *práxis* pedagógica media as várias abordagens de como a relação entre sujeitos cognoscentes, objeto e ação criativa deve acontecer em sala de aula. Em Camargo (2017), encontra-se referência sobre a necessidade de se considerar a materialidade corporal no contexto escolar:

O corpo humano não conhece distinções sociais, étnicas ou quaisquer outras diversidades culturais; de modo que todos os corpos humanos, independentemente de suas diferenças biológicas e até em razão delas, demandam todo bem-estar e liberdade a que cada indivíduo da espécie tem direito (CAMARGO, 2017, p. 41).

A proposição é validada no momento da criação artística, antecedida por um trabalho pedagógico permeado pela multiplicidade de estratégias planejadas e inferidas durante o processo ensino/aprendizagem. Avaliar como é a recepção dos caminhos propostos em sala de aula pressupõe um exercício de escuta sobre como ressoa um verso de um poema, um plano de um filme e, não raro, o encontro dessas diferentes linguagens artísticas. Essa potencialidade não ocorre harmonicamente pela diversidade de variáveis representada em cada corpo, mas pode soar como ensaio de orquestra, uma antevisão da criação artística a ser produzida no ambiente escolar.

Ao revisar bibliografia sobre corpos com deficiência e cinema, constatei que, no Brasil, começam a ganhar relevância os estudos sobre representação, recepção e, em paralelo, acessibilidade às obras audiovisuais para as cerca de 45 milhões de pessoas²⁹ com alguma deficiência. Nesse mesmo sentido, debates em torno do tema tiveram resultados práticos em regulamentações³⁰ da Agência Nacional do Cinema (ANCINE) nos setores de distribuição e exibição.

Síntese de quase três décadas de luta pelos direitos das pessoas com deficiência nos marcos da Constituição de 1988, a já citada lei n° 13.146, de julho de 2015, fomenta uma ampla revisão do que está socialmente estabelecido de como deve ser a relação entre corpos dentro ou fora do espectro da “normalidade”.

Na escola, as relações com as pessoas com deficiência são normatizadas por modificações na Lei de Diretrizes de Base, lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que inicia os passos para o fim da segregação entre os corpos inclusos/não inclusos na pouco fluida classificação de “normalidade”. O documento elaborado por um grupo de trabalho formado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2007, pode ter dupla interpretação com ambos os sentidos verdadeiros – o princípio legal para solucionar o problema da integração de corpos com deficiência no espaço do ensino regular e a problematização desses corpos nesse mesmo espaço:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (BRASIL, 2007, p. 11).

Retomando Kastrup (2001) e Freire (2016), a problematização pode ser um dos aspectos positivos da *práxis* de uma pedagogia que envereda por um

²⁹ Censo IBGE 2010. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_xls.shtm. Acesso em 20 mar. 2021.

³⁰ Notícia oficial da ANCINE. Disponível em: <https://www.ancine.gov.br/pt-br/sala-imprensa/noticias/ancine-regulamenta-inclus-o-de-recursos-de-acessibilidade-auditiva-e-visual>. Acesso em 20 mar. 2021.

processo em que o conhecimento transforma, no sentido de que o corpo com deficiência e o cinema, particularmente em contexto de produção, são geradores de problemas no ambiente escolar. A partir dessa afirmação, passo a discutir as possibilidades dos corpos com deficiência, em ambiente escolar, na condição de produtores de imagem.

Antes, mesmo que brevemente, é importante lembrar o cinema em sua gênese: a espetacularização de corpos em movimento. O espetáculo não estava apenas na representação, mas também no espaço de exibição das imagens. O chamado “primeiro cinema”, segundo Flávia Cesarino Costa (2005), se misturava com artistas, produtores e trabalhadores marginalizados da cultura da “*belle époque*”, imaginário³¹ na memória histórica que se contrapõe ao horror da Primeira Guerra Mundial, momento de aumento exponencial na produção de corpos com deficiência:

(...) desde 1895 já circulavam pela França outros tipos de filmes, que mostravam números de magia, gags burlescas, encenações de canções populares e contos de fada. Estes filmes eram mostrados em quermesses, *vaudevilles*, lojas de departamento, museus de cera, circos e teatros populares. Na verdade, este era o principal caminho pelo qual o cinema se expandia nos seus primeiros anos (COSTA, 2005, p. 29).

As representações dos corpos com deficiência no cinema foram mudando historicamente por vários fatores, entre os quais o aumento dessa população, a reorganização da divisão social do trabalho e a consciência de pessoas com deficiência como sujeitos da história. Márcio Alves de Albuquerque (2008) sintetiza essas nuances nos gêneros cinematográficos:

Não é de hoje que pessoas com deficiência e seus corpos diferentes, protéticos, cegos, surdos ou sem movimentos são personagens de filmes e documentários no cinema em várias partes do mundo. Os diferentes enfoques foram mudando gradativamente ao longo dos anos. Em um primeiro momento, houve uma tendência de destacar o humor e posteriormente a desumanização dos personagens com deficiência, muitas vezes representados de forma “grotesca” e “monstruosa”; contemporaneamente, o foco tem sido os dramas pessoais e

³¹ A maior parte da população mundial, do final do século XIX até a década inicial do século XX, não tinha acesso massivo aos bens culturais e tecnológicos da industrialização. Para várias populações o contato, em grande escala, com a tecnologia foi por meio da indústria bélica em consequência das disputas imperialistas. Vide HOBBSAW, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX, 1914 – 1991. SP, Cia das Letras, 1996.

uma tentativa tímida de humanização desses cidadãos (ALBUQUERQUE, 2008, p. 22).

Para corroborar a citação de Albuquerque (2008), de que há, na contemporaneidade, uma tentativa de humanização dos corpos com deficiência, citamos alguns filmes brasileiros, produzidos no século XXI, de diferentes gêneros (documentário, comédia, drama e ficção científica), cujas personagens protagonistas são pessoas com deficiência representadas por atores profissionais ou não: *A Pessoa é para o que Nasce* (2004), de Roberto Berliner; *Onde Borges Tudo Vê* (2012), de Taciano Valério; *Colegas* (2012), de Marcelo Galvão; *Marcelo* (2013), de Jéssica Lopes; *Branco Sai, Preto Fica* (2014), de Adirley Queirós; *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho* (2014), de Daniel Ribeiro; *A Onda Traz, o Vento Leva* (2014), de Gabriel Mascaro; *Carne em Água* (2014); de Davi Bortolossi; *Luíza* (2016), de Caio Baú; *O Filho Eterno* (2016), de Paulo Machline; *Qual é o Corpo que Dança?* (2017), Elisa Pocai, Gabriel Chemin e Helena Volani; e *Organismo* (2017), de Jeorge Pereira.

De toda essa seleção, apenas a última obra é dirigida por uma pessoa com deficiência e é justamente aí que reside o meu interesse em levantar questionamentos sobre o modo de produção adotado para proporcionar um ponto de partida com estudantes das diversas inclusões no ambiente escolar.

Ao assistir a entrevista do diretor do filme *Organismo* (2017)³² sobre como o *set* foi organizado para que sua direção pudesse ser realizada, passei a problematizar quatro questões:

- Quais os procedimentos pedagógicos para a inter-relação de pessoas com deficiência com o cinema na escola?
- Como a autorrepresentação de estudantes com deficiência pode ser estimulada?
- Quais os procedimentos para formar equipes que incluam pessoas com deficiência na escola?

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=skJnyfMdcQY>. Acesso em 20 mar. 2021.

- Quais os procedimentos para destacar, registrar e analisar o olhar de estudantes com deficiência, produzido com a experiência audiovisual?

A necessidade de se pensar a presença do corpo com deficiência em um *set* de produção cinematográfica já é, em si, a constatação sistemática de sua ausência. De fato, é a negação das problematizações desses corpos em sua interação com aqueles dentro do aspecto socialmente definido como normalidade. Andréa Sérgio L. Bertoldi (2015), ao discutir o corpo com deficiência no espaço da dança, convida à adoção da postura de percepção das diferenças como devires latentes na arte:

Ao negar a particularidade da subjetividade do corpo com deficiência, por natureza provocador, capaz de acionar em nós percepções sobre nossa própria fragilidade de pensamento/atitude, o discurso de que todos os corpos são distintos, diferentes, todos temos deficiências, toma um lugar perigoso. Dependendo de mudanças muito sensíveis no modo de entender a relação de diferentes corpos com a autonomia, as “autorizações” de pertencimento tornam-se algemas porque deixam de ser possibilidades de apropriação e passam a constituir o discurso ocultamente opressor de subjetividades, criando lenta e silenciosamente o crivo do corpo aceito, pertencente, autorizado a escolher como quer estar na dança (BERTOLDI, 2015, p. 37).

Assim, a singularidade do corpo com deficiência, nas artes, pode conduzir a um triplo gesto de criação, no qual estão contidos a recepção desse indivíduo como sujeito, as condições para sua ação criativa e a potencialidade da obra artística advinda de um ponto de vista diferente dos parâmetros da percepção do mundo normatizado sob aparente “normalidade”.

Na produção cinematográfica na escola, cada corpo exige diferentes demandas na aplicação de uma prática pedagógica que se proponha como libertadora e esteja preparada para as possíveis transgressões oriundas dessa orientação. O ambiente escolar, segundo Bergala (2008), é propício para mudar o paradigma de um cinema normatizador de comportamentos:

A escola tem que propor uma outra cultura, que acabará se tornando - mesmo que involuntariamente - "alternativa" diante de um cinema imposto cada vez mais maciçamente como "o todo" do cinema. Talvez seja a cultura como um todo, simplesmente,

que está na iminência de se tornar "exceção" diante dos grandes canhões do bombardeio de produtos industriais (BERGALA, 2008, p. 96).

Propor “outra cultura” é, simultaneamente, experimentar outros modos de divisão no trabalho de produção cinematográfica. Ao se trazer docente e estudantes para o primeiro plano no *set* de filmagem, como observa Bergala (2008), já se causa aí um deslocamento na perspectiva da sala de aula tradicional, em que os papéis sociais e a hierarquia estão marcados pelo espaço ocupado por aqueles corpos.

Pesquisar sobre as possibilidades fílmicas dos corpos com deficiência no ambiente escolar supõe consequente transformação em suas representações. Para tanto, explorar o conceito de cognição – deixando de apartar o corpo desse processo – traz novos horizontes na produção de imagens e também em sua recepção.

Os curtas-metragens *Carne em Água* (2014), *Luíza* (2016), e *Qual é o Corpo que Dança?* (2017) foram viabilizados em ambiente acadêmico, resultantes de pesquisas dos respectivos coletivos envolvidos em suas produções. As três produções, nas exposições em que presenciei, instigaram perguntas sobre a problematização da representação de corpos com deficiência em seus universos diegéticos. Por serem obras gestadas em ambientes de ensino/aprendizagem e pelos questionamentos em suas respectivas exposições, as problematizações ocorreram antes e durante o ato de criação fílmica.

Bertoldi (2015) apresenta suas escolhas em *Carne em Água* (2014):

(...) escolhi o recorte da videodança *Carne em Água* para refletir sobre diferentes modos de corpos com e sem deficiência produzirem autonomia na dança contemporânea, por se tratar de uma experiência de apropriação do conceito de *affordance*, entendido como a adaptabilidade do corpo produzida e retroalimentada pelas demandas do ambiente. Os estados de ordem que emergem a partir de situações de desordem e a autonomia compartilhada foram assumidos nesta obra como inerentes a experiências de adaptabilidade (BERTOLDI, 2015, p. 10).

Caio Baú, diretor de *Luíza* (2016), em breve entrevista³³ para o 28º Festival de Curtas-Metragens de São Paulo (2017), discorre sobre como surgiu

³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EkcJOfMj764>. Acesso em 20 mar. 2021.

o projeto do filme, na disciplina de Documentário lecionada por Evaldo Mocarzel, e da decisão de representar a protagonista Luíza, portadora de uma deficiência cognitiva, por ser sua irmã. Ressalta, todavia, que a escolha pela realização do filme foi tomada juntamente com a família pela importância social do tema. Quanto ao filme *Qual é o Corpo que Dança?* (2017), de Elisa Pocai, Gabriel Chemin e Helena Volani, eu participei da turma dos realizadores durante a disciplina de Documentário, ministrada pelo professor Eduardo Baggio, e presenciei parte das discussões da obra em sala.

4.1.1 CORPOS COM DEFICIÊNCIA E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL: DUAS ABORDAGENS

Entre as turmas para as quais lecionei em 2019, selecionei três 9º anos (um matutino e dois à tarde) e um grupo composto por seis estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio, interessados em um projeto de “produção de vídeo” no contraturno proposto por mim.

As três turmas regulares foram escolhidas porque cada uma delas tinha de três a quatro estudantes com Necessidades Educativas Especiais – discutirei esse critério mais adiante –, por conta da quantidade de aulas semanais em cada turma (em torno de 5) e pelo apoio dos pais, da equipe pedagógica e da gestão à experiência.

O grupo menor foi proposto para verificar como funcionaria a hipótese com estudantes que não eram meus alunos, tendo enfoque exclusivo no desejo de ampliação dos conhecimentos de recepção e produção audiovisual. Tanto nas turmas regulares quanto na turma experimental, optei por tratar da representação de corpos com deficiência em duas etapas pedagógicas:

- Mediação das discussões sobre os filmes a partir do plano fílmico, como sugerido por Bergala (2008);
- Reconhecimento do cinema como risco, potencial perturbador do equilíbrio estabelecido na escola, segundo Fresquet e Migliorin (2015), diante da organização de uma produção cinematográfica com a integração de estudantes com deficiência na(s) equipe(s).

O risco de promover o incentivo à produção audiovisual em um ambiente da educação básica não está apenas nos possíveis temas abordados por jovens estudantes, mas também em como o processo acontecerá e no resultante expresso na obra pronta. As narrativas, muitas vezes, não obedecem à forma clássica aristotélica, além de trazerem perspectivas outras, fora da institucionalização ordenada:

Aceitar que o cinema propõe mundos, não traz apenas o belo, o conforto ou a harmonia. Ou seja, se desejamos o cinema na escola é porque imaginamos que a escola é um espaço, um dispositivo, em que é possível inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. Assim, apostar no cinema na escola nos parece também uma aposta na própria escola como espaço onde estética e política podem coexistir com toda a perturbação que isso pode significar. Trata-se de um enorme e estimulante desafio para os educadores (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 8).

Nesse contexto, para os corpos com deficiência, a presença no *set*, o protagonismo atrás e à frente da câmera já são em si atos de transgressão, porque saem do lugar da invisibilidade e passividade destinadas por uma sociedade que resiste à diversidade.

Apesar de os estudantes aparentemente serem mais propensos à convivência com a diversidade, uma observação mais cuidadosa revelou um misto de preconceitos contra os corpos com deficiência em que machismo, homofobia e racismo são somados à dificuldade de se aceitar quem não se encaixa no padrão da normalidade padronizada. Por isso, construir alternativas para o atendimento de estudantes com NEEs³⁴ também exigiu preparo no sentido de abordar outras questões no campo das diversidades do corpo.

As leis 10.639/03, que modifica o artigo 26º da LDB sobre cultura e história afro-brasileira na escola, e 11.340/06 (Lei Maria da Penha), por sua vez, associadas a textos do livro didático e uma curadoria de curtas-metragens com abordagem dos direitos humanos foram utilizadas para problematizar a histórica prática de segregação às chamadas minorias sociais.

³⁴ Necessidades Educativas Especiais.

O discurso de que todos são iguais na sala de aula não resiste a qualquer proposta de trabalho em grupo sem que haja o debate sobre as diferenças, porque a tendência é sempre se reunir com os “seus” e excluir por gênero, etnia e padrões de normatização quanto à dita “normalidade”.

Camargo (2017) reflete sobre o esvaziamento das potencialidades quando a diversidade é usada para silenciar ao invés de ser encarada como oportunidade de conhecer outras sensibilidades:

(...) o conceito de natureza humana também pode perverter a interpretação das diversidades (de caráter biológico, social e cultural), admitidas como diferenças factuais, retirando força do conceito de que todos os homens são iguais (do ponto de vista da espécie humana) e têm semelhantes condições de realizar quaisquer ações e produzir quaisquer coisas no âmbito da humanidade (CAMARGO, 2017, p. 30).

Sensibilizar as turmas para a percepção das diferenças como alternativas a serem consideradas também foi um exercício de ver e ouvir, sem a necessidade de discursos pretensamente altruístas que tendem a cair no vazio.

As práticas fílmicas e as análises das imagens produzidas, aqui mencionadas, foram realizadas por equipes contendo de 5 a 6 estudantes como treino para o projeto que envolvia toda a turma.

Com essas observações, considero que começo a responder às perguntas: “Quais os procedimentos pedagógicos para a inter-relação de pessoas com deficiência com o cinema na escola?” e “Quais os procedimentos para formar equipes que incluam pessoas com deficiência na escola?”.

4.1.2 O RECORTE DO ESPAÇO E SUAS RELAÇÕES COM OS CORPOS COM DEFICIÊNCIA NO CELRMS

Em 2019, o CELRMS contava com cerca de 1.300 estudantes e 80 profissionais. A escola possuía, no momento da pesquisa, algumas particularidades importantes que facilitaram, direta e indiretamente, o andamento do projeto:

- A direção escolar, composta pelo diretor geral e os dois vice-diretores, contava com duas pessoas com deficiência física, sendo um paraplégico (direção geral) e outro com redução de mobilidade em uma das pernas (vice-direção);
- Além dos gestores, a escola contava com mais quatro docentes com alguma deficiência (amputação, fusão de dedos, redução de capacidade visual e redução de mobilidade), sendo três atuantes em sala de aula (professoras de Matemática e Português e um professor de Biologia) e um em readequação de função;
- Funcionárias que atuavam no pátio e na cozinha com formação em pedagogia;
- Amplo espaço físico, com boa adaptação para mobilidade;
- Professoras com formação em Educação Especial e Inclusiva, atendendo 20 estudantes com Necessidades Educacionais Especiais em sala de recursos multifuncionais no contraturno das aulas regulares.

Anoto, entretanto, que essas condições não isentaram a escola de preconceitos, contradições, resistências, incompreensões e dificuldades inerentes ao tema da Educação Inclusiva no ambiente de ensino, mas viabilizaram debates e encaminhamentos para muitas questões surgidas na comunidade escolar.

O espaço físico da escola permitiu a exploração de diferentes olhares e a relação espacial dos corpos com cada setor da instituição pelo potencial cenográfico das histórias contadas pelos estudantes.

A quantidade de estudantes atendidos na sala de recursos multifuncionais no CELRMS, durante o ano letivo de 2019, não correspondia à quantidade total de estudantes com NEEs por preconceito de familiares em relação às recomendações de docentes, ou pela ausência de laudo médico para convencimento de alguns profissionais. Sobre o modelo médico, Renata M. Silva e Luana L. Ribeiro (2017) pontuam:

Mesmo com o avanço das práticas escolares voltadas para o público-alvo da modalidade especial, ainda pode ser possível identificar traços de interferência do modelo médico de compreensão da deficiência nesse âmbito. Neste, o diagnóstico clínico ainda é considerado como importante instrumento no encaminhamento desses alunos à modalidade citada, principalmente ao AEE (Atendimento Educacional Especializado). Apesar de haver orientação do Ministério da Educação – MEC de que o diagnóstico não pode ser considerado imprescindível para efetivação desse atendimento, esse instrumento ainda é solicitado como forma de comprovação de que o aluno faz parte do público-alvo a ser atingido pela educação especial no Brasil (SILVA; RIBEIRO, 2017, p. 143).

A partir das trocas de informações com colegas docentes, pedagogas e funcionárias, verificamos que, em sala, havia ainda mais estudantes com NEEs e as estratégias no processo ensino/aprendizagem deveriam considerar esses indivíduos com todas as suas particularidades.

Nesse percurso, assim como foi importante problematizar a representação do corpo com deficiência, tornou-se igualmente fundamental elaborar procedimentos e ferramentas para que esses corpos pudessem ter a liberdade de optar pela produção de conteúdo cinematográfico. O cinema na escola pode, dessa forma, ajudar a organizar uma nova poética para as relações cognitivas entre os corpos dentro e fora dos ambientes de ensino/aprendizagem.

4.1.3 A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DO OLHAR DE UM CORPO COM PARAPLEGIA

Para fins de análise, descreverei, a seguir, as observações realizadas com a turma de “produção de vídeo”, realizada no segundo semestre de 2019, com cerca de seis estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Foram realizados cinco encontros com essa turma, cada um com a duração de três horas aulas semanais (150 minutos), no contraturno (à tarde) de suas aulas regulares, matutinas, no espaço da sala multiusos e da sala de informática. Havia uma única estudante com deficiência (paraplegia) e nenhum dos seis participantes dos encontros fazia parte de alguma turma para qual lecionei naquele ano letivo.

Devido ao pouco tempo, com exceção da primeira aula, houve prática de filmagem depois de cada apresentação teórica. Assim, o planejamento da carga horária foi organizado da seguinte forma:

- 1ª aula: breve história do cinema, apresentação dos conceitos de plano cinematográfico e movimento de câmera com a abertura do filme *Era Uma Vez no Oeste* (1968), de Sergio Leone; exibição e debate do curta-metragem *Qual É o Corpo que Dança?* (2017), de Elisa Pocai, Gabriel Chemin e Helena Volani; funções em uma equipe de cinema;
- 2ª aula: retomada sobre planos cinematográficos; apresentação do “ponto de vista”; exibição dos curtas-metragens *Carne em Água* (2014), de Davi Bortolossi, e *Vinil Verde* (2004), de Kleber Mendonça Filho; exercício *Minuto Lumière*;
- 3ª aula: exibição dos e debate sobre os vídeos produzidos na aula anterior; exibição de vídeos das turmas regulares para as quais leciono; noções e escritura de roteiro;
- 4ª aula: som no cinema; exibição do curta-metragem *Todo Dia Todo* (1998), de Flávio Frederico; operação do gravador modelo Zoom H4N; prática de filmagem com vários planos; e

- 5ª aula: gravação de som e edição de vídeo com *software* livre; exibição do resultado.

Como demonstrado, durante a realização do curso, debateu-se com a turma sobre as funções nas equipes de cinema logo na primeira aula. A estudante do 2º ano do ensino médio, paraplégica (doravante N.), e o único estudante não pertencente ao CELRMS – o qual pediu autorização para frequentar os encontros após saber, por amigos, sobre o curso – manifestaram conhecimento acerca da produção de vídeos: ela, por seu envolvimento com um projeto de *hip-hop*, e ele, por ser “*youtuber*”.

A cada aula, questionei sobre como N. poderia realizar cada tarefa e então surgiram soluções sobre a captação de planos em movimento (*travellings*) a partir da fixação da câmera na cadeira de rodas, isto é, o desejo de dirigir a captação de imagens do próprio corpo por parte de N.

Durante as aulas, não foram utilizados aparatos de iluminação, mas houve o cuidado de remover obstáculos à mobilidade de N. na sala e no pátio, o que, como já mencionado, foi facilitado pela própria construção do prédio do CELRMS.

Um dos estudantes do 3º ano, amigo de N., esteve presente em quase todas as aulas e a auxiliava na mobilidade. Além dos celulares dos estudantes, disponibilizei duas câmeras para os exercícios: uma velha, mas perfeitamente funcional Panasonic FZ 100 e uma *action cam* (pequena câmera usada para registrar esportes de ação), além do já citado gravador de som Zoom H4N.

Com as técnicas apresentadas, N. explorou ângulos para captar imagens de seu ponto de vista, de modo que ela usou a câmera para registrar seu corpo e ainda dirigiu outro estudante para captar imagens de si.

FIGURA 13 – AULA DE EDIÇÃO

FONTE: O autor (2019).



Na aula de edição (FIGURA 13), N. participou de todo o processo e declarou que usaria as técnicas aprendidas para registrar suas coreografias no projeto de dança de *hip-hop*, uma vez que seus registros foram feitos a partir de um único plano, frontal e captando todo palco.

Em síntese, os procedimentos adotados foram a exibição de curtas-metragens com corpos deficientes em meio a outros sem essa representação, debates com a estudante N. sobre as possíveis soluções para que as limitações de sua deficiência pudessem se tornar potencialidades de um olhar outro na produção de uma nova perspectiva e o incentivo à possibilidade do protagonismo do corpo com deficiência nas funções propostas (fotografia, operação de câmera, claquete, operação de gravador de som, direção e edição).

A experiência, então, demonstrou, para mim – e principalmente para N. –, que há potencialidades a serem exploradas no corpo com deficiência na posição de produzir audiovisual, seja para fins de autorrepresentação, seja para a construção de outras narrativas sob seu ponto de vista. Com essa descrição, algumas questões iniciais, tais como: Como a autorrepresentação de estudantes com deficiência pode ser estimulada? Quais os procedimentos para destacar, registrar e analisar o olhar de estudantes com deficiência produzido com a experiência audiovisual? As dúvidas (??) foram respondidas, considerando-se, certamente, a necessidade de mais observações sobre o tema.

5 CAMINHOS PARA UMA ESTÉTICA DO CORPO E DA LUZ

Neste capítulo, objetivo descrever e desenvolver as práticas para criar condições necessárias à produção, exibição e circulação de obras audiovisuais produzidas nas instituições escolares do ensino básico, com prioridade nas escolas públicas.

5.1 ENTRE PLANOS: CONSTRUINDO O DISCURSO CINEMATOGRAFICO NA ESCOLA

Este capítulo é fruto direto de três distintas abordagens com o ensino de cinema – como estudante de graduação, de especialização em cinema e como mestrando em Artes, ao participar de atividades de extensão universitária. É necessário dizer que, mesmo antes dessas três experiências acadêmicas, eu já trabalhava com produção audiovisual em escolas públicas paulistas e, posteriormente, no CELRMS, no município paranaense de Fazenda Rio Grande, durante minha trajetória como professor. No entanto, a ênfase aos momentos aqui destacados acontece pela concomitância com a docência e as observações extraídas nesse encontro de novos saberes adquiridos sobre cinema, juntamente à necessidade de reavaliar minhas práticas pedagógicas.

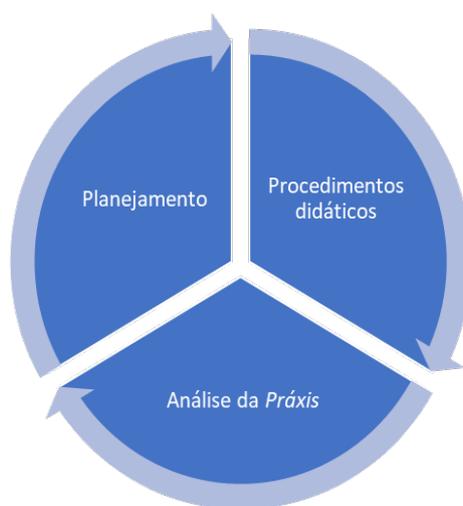
O planejamento pedagógico, para docentes e educandos, assim como o *guión*/roteiro para uma equipe cinematográfica, passa por permanentes transformações, porque ambos os documentos são postos à prova ao entrarem em contato com diferentes corpos que podem lhes dar a concretude das ações com nuances tão diversas quanto podem ser diversos os corpos a executar as diretrizes.

Na seção 2.1 deste trabalho, afirmei que uma *práxis* pedagógica fundada no dialogismo se inicia desde o planejamento. Para corroborar essa afirmação, o ANEXO 1 traz um exemplo de planejamento utilizado por mim no 1º trimestre do ano letivo de 2019. Ao abstrair as especificidades da disciplina de Língua e Literatura Portuguesa, podem-se identificar as referências à LDB e o objetivo de produção audiovisual. O desdobramento apresenta escrita e defesa oral de roteiro e uma produção audiovisual com único plano.

Nas seções 3 e 4, procurei demonstrar como a produção audiovisual na escola pode catalisar o processo de ensino/aprendizagem por meio desse fazer artístico associado às ciências multidisciplinares das disciplinas e a uma ação pedagógica que considera a interação dos corpos envolvidos no processo.

Aplicar o planejamento a partir da ótica dialógica proposta por Paulo Freire é mudar a ação pedagógica de uma perspectiva hierárquica para uma que incremente um ciclo processual construído com os educandos, como o sugerido pela Figura 14:

FIGURA 14 – FLUXOGRAMA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO PROCESSUAL



FONTE: O autor 2021

Sem perder as diretrizes estabelecidas pelo planejamento, este pode ser avaliado a cada aula, semana ou quinzena, transformando-se à medida que há interação com os educandos. A feitura desse planejamento foi discutida com docentes de História, Artes, Ciências e Matemática, que se dispuseram a desenvolver alguns conteúdos usados na pré-produção, produção e pós-produção em suas aulas.

Adoto o termo “procedimentos didáticos” no lugar de sequência didática porque o objetivo deste trabalho é que cada educador possa criar as próprias sequências didáticas, adequadas às respectivas disciplinas e aplicadas de maneira individual ou coletiva, conforme a realidade da instituição em que atua.

5.1.1 INTRODUÇÃO À LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

Entre os teóricos do cinema, o conceito de “linguagem cinematográfica” não é um consenso porque é frequentemente associado diretamente à linguagem verbal, contando, inclusive, com a elaboração de gramáticas da imagem em movimento. Aumont e Marie (2013) observam que:

Tais gramáticas consideram um fato adquirido a existência de uma linguagem cinematográfica. Elas são fortemente marcadas pelo modelo das gramáticas escolares da língua e propõem equivalentes do léxico, das regras sintáticas, dos sinais de pontuação, por exemplo. São na maior parte do tempo, normativas e preconizam um “bom emprego” da linguagem cinematográfica (AUMONT; MARIE, 2013, pp. 146-147).

Os mesmos autores apontam duas outras perspectivas em torno do conceito de linguagem cinematográfica:

O projeto semiológico fundou-se na refutação ou no questionamento desses pressupostos: o cinema é realmente uma linguagem? Quais são as unidades significativas? Pode-se falar de gramaticalidade do cinema? Os pesquisadores influenciados pela linguística gerativa propuseram, por sua vez, análises dos critérios de gramaticalidade audiovisual partindo das categorias da gramática gerativa e transformacional (AUMONT; MARIE, 2013, p. 147).

Não é o objetivo deste trabalho aprofundar essa questão porque, apesar das divergências teóricas, há uma concordância geral de que o cinema é composto por elementos que lhe dão a forma fílmica, independente do gênero pelo qual o filme é indexado. Ao conjunto desses elementos convencionou-se chamar de linguagem cinematográfica.

Outra reflexão necessária é a de como apresentar a linguagem cinematográfica para educandos. Um dos dilemas presentes no cotidiano da docência, ou inclusive no campo das ciências da natureza, é contextualizar historicamente o conteúdo em detrimento da fruição temática. No ambiente escolar, essa introdução é importante para que os educandos passem a atuar criticamente sobre a ação de criar qualquer conteúdo audiovisual. Eles já fazem isso no dia a dia, através de produções que consideram importantes ou divertidas

para publicar em suas redes sociais. Além de técnica, é necessário, também, debater sobre uma ética de respeito ao outro e a si próprio ao produzir audiovisual.

5.1.2 A FOTOGRAFIA

Durante o percurso da escolha entre quais modelos de metodologia poderiam ser usados com os educandos, optei por construir uma em que a historiografia do cinema fosse apresentada em momentos pontuais a partir da reflexão do plano fílmico, como sugere Bergala (2008):

O plano, por fim, como a unidade mais concreta do filme, é a interface ideal entre uma abordagem analítica (podemos observar, numa superfície mínima, muitos parâmetros e elementos languageiros do cinema) e uma iniciação à criação (a partir da conscientização de todas as escolhas implicadas em um "fazer um plano") (BERGALA, 2008, p. 125).

Tendo o plano como referência, após estimular os educandos a descreverem o que veem e ouvem e a identificarem que história está sendo contada naquele fragmento, de acordo com a relevância dada por eles, passo a tratar, inicialmente, da fotografia.

A fotografia, no cinema, tem seu significado ampliado por não se resumir apenas à imagem em si. É também um conjunto de procedimentos técnicos, tal como a escolha do tipo de plano, ponto de vista de captação de imagens, posicionamento e movimentação de câmera, seleção de equipamentos e controle de luz – tudo isso é coordenado pela direção de fotografia e pela equipe de direção.

O plano determina a perspectiva das personagens e objetos apresentados, de modo que os recortes dessa narrativa formam a história. Logo, a escolha do plano controla o que podemos saber de um tema em uma cena e também gerencia a nossa resposta emocional.

Em uma narrativa audiovisual, o momento em que um plano é substituído por outro é chamado de corte. Esse corte pode levar o espectador para outra cena, mas não necessariamente – há um dispositivo chamado plano

e contraplano, que ocorre pela alternância, por exemplo, entre os planos das personagens que aparecem falando, na câmera, durante um diálogo, ou de uma personagem filmada de frente, ao chegar a um local, e depois de costas, entrando nesse local.

Um plano, quanto à localização, pode ser interno (interiores de edificações, de um veículo, de um corpo vivo etc.) ou externo (fora de uma edificação, de um veículo no oceano ou espaço sideral). Quanto à duração, um plano pode ter segundos ou horas, dependendo da função da imagem captada, que pode ser artística, científica ou de vigilância, por exemplo.

A partir do roteiro, um plano pode ser considerado interno ou externo de acordo com o universo narrativo do filme, ou seja, “dentro” e “fora” pode corresponder a um espaço/tempo histórico da humanidade ou pode ser um espaço/tempo fantástico. Por exemplo: a história pode se passar em “um castelo mágico onde vive um garoto de 300 anos e sua família”³⁵.

Para discutir o plano do ponto de vista formal, sugiro que se apresentem suas tipologias e respectivas definições:

- GPG – Grande Plano Geral;
- PG – Plano Geral;
- PA – Plano Americano;
- PM – Plano Médio;
- PC – Plano Close;
- PD – Plano Detalhe;
- OS – Plano Sequência.

³⁵ Castelo Rá-Tim-Bum (1999). Direção: Cao Hamburger.

Grande Plano Geral

O Grande Plano Geral (GPG) é usado para localização em grandes espaços, porém, muitas vezes, as personagens não aparecem ou estão tão distantes que sequer é possível identificar seus traços particulares. Por exemplo: o filme paranaense *Alice Júnior*³⁶ (2019), com direção de Gil Baroni, se inicia com um GPG aéreo, localizando o espectador na praia de Boa Viagem, no Recife, por meio de legenda. Na Figura 15, a seguir, a imagem da produção da animação *Sonhos de Papel*³⁷ (2018), de realização coletiva de duas turmas de 6º ano, também ilustra um GPG.

Para usar a técnica de *stop motion* no filme *Sonhos de Papel* (2018), o qual foi criado fotograma a fotograma, contando com o deslocamento de objetos e personagens feito pela equipe, os educandos foram anteriormente apresentados aos tipos de plano em histórias em quadrinhos e filmes animados.

FIGURA 15 – GRANDE PLANO GERAL EM SONHOS DE PAPEL



FONTE: O autor (2019)

³⁶ Alice Júnior (2019). Direção: Gil Baroni. Sinopse: Alice Júnior é uma *youtuber* trans cercada de liberdades e mimos. Depois de se mudar com o pai para uma pequena cidade onde a escola parece ter parado no tempo, a jovem precisa sobreviver ao ensino médio e ao preconceito para conquistar seu maior desejo: dar o primeiro beijo. Trailer disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QCAW9sGxNhU>. Acesso em 20 mar. 2021.

³⁷ Sonhos de Papel (2018). Produção coletiva de estudantes do 6º do Colégio Estadual Lucy Requião de Melo e Silva. Animação em *stop motion*, Disponível em: <https://youtu.be/F8c7bLkL8iQ>. Acesso em 21 mar. 2021.

Plano Geral

O Plano Geral (PG) pode ser externo ou interno e serve para a localização de um espaço ou de personagens em um espaço amplo, como ilustra a Figura 16 a seguir, *frame* de um exercício *Minuto Lumière*³⁸. Geralmente, vemos esse tipo de plano após uma mudança de cena, para fins de localização e avisar o espectador da mudança de espaço.

FIGURA 16 – PLANO GERAL EM *MINUTO LUMIÈRE*



FONTE: O autor (2019).

Plano Americano

O Plano Americano (PA) “corta” os pés das personagens no enquadramento. Esse tipo de plano foi fartamente usado pelos filmes de faroeste, no início da industrialização cinema, para mostrar heróis e vilões sacando armas em um duelo. Hoje, é usado em qualquer gênero audiovisual por ser muito versátil em momentos que exigem a ação das personagens sobre/com objetos do cenário. Na Figura 17, a seguir, um exemplo de plano americano com as personagens sentadas. A imagem é um *frame* do FILME *O Atropelado*³⁹ (2019), produção coletiva de uma turma de 9º ano do CELRMS.

³⁸ Os vídeos do exercício estão disponíveis em: https://youtu.be/-ziO_ragjhU. Acesso em 21 mar. 2021.

³⁹ O Atropelado (2019). Produção coletiva dos estudantes do 9º do CELRMS. Disponível em: <https://youtu.be/T-t4wymQ1Ms>. Acesso em 20 mar. 2021.

FIGURA 17 – PLANO AMERICANO EM O ATROPELADO



FONTE: O autor (2019).

Plano Médio

O Plano Médio (PM) enquadra as personagens da cintura para cima. Cria uma proximidade e “coloca” o espectador na cena. O plano médio é usado em diálogos e deslocamentos de personagens. Talvez tenha forte apelo entre os educandos por ser um plano quase onipresente entre *youtubers*, novelas e seriados. Na Figura 18, a seguir, tem-se o plano usado em um diálogo no curta-metragem *Uma Aventura Entre Livros*⁴⁰ (2019), outra produção coletiva de estudantes do 9º ano do CELRMS. A cena é iniciada com um garoto ajudando uma colega a tirar um livro da parte mais alta da estante.

⁴⁰ Uma Aventura Entre Livros (2019). Produção coletiva de estudantes do 9º ano do CERMLS. Disponível em: <https://youtu.be/PmCBJF1tVVY>. Acesso em 20 mar. 2021.

FIGURA 18 – PLANO MÉDIO EM *UMA AVENTURA ENTRE LIVROS*

FONTE: O autor (2019).

Plano Close

O Plano Close (PC) é usado para captar a emoção da personagem. O rosto de uma pessoa transmite vários sinais de seu estado emocional e, no audiovisual, o espectador “lê” o rosto das personagens, seja em uma ficção, seja em um documentário. Entre educandos, costumo ensaiar o uso desse plano na ficção porque exige preparo dos atores e da equipe para transmitir a emoção esperada.

No entanto, em produções de documentários e os *making of* no ambiente escolar, o PC é usado com muita naturalidade pelos educandos, por captar “a verdade”, como ilustra a Figura 19, tirada de um vídeo de registro de atividade audiovisual⁴¹.

⁴¹ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/9ZVuj5XY6l0>. Acesso em 20 mar. 2021.

FIGURA 19 – PLANO CLOSE EM VÍDEO DE REGISTRO DE ATIVIDADE AUDIOVISUAL



FONTE: O autor (2019).

Plano Detalhe

O Plano Detalhe (PD) mostra, de perto, objetos inanimados ou um detalhe do corpo de uma personagem, tais como olhos, mãos, pés etc.

FIGURA 20 – PLANO DETALHE



FONTE: O autor (2019)

Plano Sequência

O Plano Sequência (PS) é a técnica de gravar uma sequência de ações sem cortes ou de pelo menos aparentar estar sem cortes a partir da pós-produção. Na prática, um PS pode conter vários tipos de planos porque a câmera segue as personagens e exige muito preparo da equipe. O curta-metragem de animação *Vida Maria*⁴² (2006), de Márcio Ramos, começa com um PD e, sem cortes, passa por todos os outros planos, enquanto o curta-metragem *Engano*⁴³ (2008), de Cavi Borges, em uma tela dividida em duas, acompanha simultaneamente duas personagens e começa com um PM no lado esquerdo da tela e um PG, no lado direito. Esses dois filmes e o já citado *Alma no Olho* (1973), de Zózimo Bulbul, são excelentes para uma aula sobre os tipos de plano, mas, à medida que o olhar fica treinado, outras escolhas surgem.

Ponto de Vista

Assim como na produção textual, na produção audiovisual também é possível narrar em 1ª pessoa (câmera subjetiva) ou 3ª pessoa (câmera objetiva). O efeito provocado pela câmera subjetiva é fazer o espectador “ver” pelos olhos das personagens. Por outro lado, a câmera objetiva narra a cena como se o espectador fosse “invisível” e seu olhar ganha mais liberdade, porque pode ser direcionado a partir de qualquer lugar: do teto, de dentro de um liquidificador, de uma imagem aérea etc.

Posição de câmera

Uma câmera pode ser usada a partir de um suporte como um tripé ou sustentada pelas mãos de seu operador. Decidido o tipo de plano e o ponto de

⁴² *Vida Maria* (2006). Direção: Márcio Ramos. Sinopse: Maria José, uma menina de 5 anos de idade, é levada a largar os estudos para trabalhar. Enquanto trabalha, ela cresce, casa, tem filhos, envelhece. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4&t=124s. Acesso em 21 mar. 2021.

⁴³ *Engano* (2008). Direção: Cavi Borges. Sinopse: Um homem. Uma mulher. Uma cidade. Dois planos sequências. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zp4j2lztVA0&t=12s>. Acesso em 21 mar. 2021.

vista, é necessário planejar o posicionamento da câmera de acordo com essas escolhas.

- *Plongée* (câmera alta): a câmera fica posicionada de cima para baixo e inclinada (35° a 45°). Uma personagem filmada desse ângulo geralmente passa a impressão de desconforto, de inferioridade. Com a proliferação de câmeras de segurança, que são colocadas nesse ângulo, muitos cineastas aproveitam imagens desse tipo para construir suas narrativas;
- *Contra-plongée* (câmera baixa): a câmera fica posicionada de baixo para cima e inclinada (35° a 45°). Uma personagem filmada nessa posição geralmente passa uma impressão de segurança, de superioridade;
- Câmera no chão: como o próprio nome diz, a câmera é posicionada rente e paralela ao solo, podendo servir como ponto de vista de uma personagem (embaixo de um carro, cama, sofá etc.), revelar algum segredo para o espectador ou, ainda, proporcionar grandiosidade a uma cena;
- A pino: a câmera é posicionada em um ângulo de 90° graus em relação ao chão, podendo ser a perspectiva tanto de baixo para cima quanto de cima para baixo; e
- *Over the shoulder* (por cima dos ombros): a câmera é posicionada atrás (ou em diagonal) da personagem, deixando aparecer uma pequena parte de seu rosto e ombro, com foco em outra personagem ou no cenário. Esse posicionamento é usado, em grande parte, para diálogos.

Movimento de Câmera

Mal começara o cinema e as primeiras pesadas câmeras passaram a ser usadas sobre diferentes tipos veículos para captar imagens. No caso brasileiro, por exemplo, ainda que com ressalvas, a historiografia

cinematográfica marca um desses momentos como início da produção nacional de filmes:

Antes de desembarcar, Afonso Segreto, ainda a bordo do navio, fotografou, com um aparelho Lumière que trazia, o primeiro filme nacional. A filmagem foi feita em um domingo, dia 19 de junho, e é esta a notícia que consideramos, até certo ponto, como uma espécie de certidão de nascimento do cinema brasileiro (...)(ARAÚJO, 1985, p. 108).

Com a tecnologia industrial que prosperou no final do século XIX e o grande impulso da industrialização do cinema no início do século XX, as câmeras ganharam mobilidade e os cineastas, paralelamente, criaram uma padronização de movimentos de câmera, dos quais apresentarei alguns para serem realizados no ambiente escolar:

- *Pan* (panorâmica): movimento horizontal de até 180° graus, da esquerda para direita ou vice-versa, com a câmera ou apoiada em um tripé ou sustentada pelas mãos de quem a estiver operando. O movimento é usado para apresentar um espaço ao espectador e/ou para acompanhar uma ou mais personagens com deslocamento no espaço;
- *Tilt*: movimento vertical de cima para baixo ou vice-versa, seja com a câmera em um tripé ou sustentada pelas mãos de quem a estiver operando. Esse movimento serve tanto para apresentar um espaço como para provocar suspense ao revelar uma personagem lentamente ou causar efeito de grandiosidade;
- *Travelling*: movimento, da esquerda para direita ou vice-versa, da câmera instalada a um apoio sobre rodas ou trilho. O *travelling* pode ser classificado em **lateral** (para acompanhar o movimento de personagens), **frontal** (para se aproximar ou se afastar de personagens) ou **circular** (para circundar uma personagem ou espaço). No ambiente escolar, esse movimento⁴⁴ pode ser feito a partir da utilização de um *skate*, carrinho de mão, bicicleta etc.; e

⁴⁴ Em 4.1.3, esse movimento foi um dos problemas propostos à educanda N., educanda com paraplegia, para criar um minuto Lumière a partir de seu deslocamento com cadeira de rodas.

- Zoom: não é um movimento real, mas sim a aproximação ou afastamento do motivo filmado (personagem/objeto/lugar) a partir do uso de recurso ótico da câmera. Pode ser usado em conjunto com os movimentos já listados.

Equipamentos básicos para a fotografia

O ideal é que os equipamentos usados para a produção audiovisual sejam comprados com as verbas recebidas pela escola. Uma parte do material necessário já integra normalmente o cotidiano das escolas – computadores, *datashow* e TVs digitais. A outra parte depende de planejamento e diálogo com a associação de pais e o conselho escolar. Como já discorreremos várias vezes, há a necessidade do compromisso docente com sua comunidade escolar para realizar ações pedagógicas dialógicas. Câmera, tripé⁴⁵, equipamento de gravação de áudio e iluminação básica não precisam ser os mais sofisticados, tampouco os mais caros.

Em minha pesquisa, usei equipamentos próprios⁴⁶ que, apesar de tecnologicamente antigos, funcionam pela cuidadosa manutenção ao longo dos anos. Nesse mesmo sentido, costumo não descartar *smartphones* de modelos mais velhos porque suas câmeras e microfones continuam funcionando bem para fins didáticos.

Vários acessórios foram adaptados ou criados de materiais descartados recicláveis, como placas de isopor, cartolinas, papel *kraft*, caixas de papelão, caixas de leite e fitas crepe – muita fita crepe.

Entre as metodologias pesquisadas, observei a predominância do uso apenas de *smartphones* para a produção audiovisual, mas acredito que educandos de escola pública precisam ter acesso à câmera e a outros acessórios para conhecerem outras possibilidades do fazer artístico.

Procedimentos didáticos

⁴⁵ Existem tripés para fotografia e para vídeo. A diferença de um para outro é a suavidade para realizar os movimentos “pan” e “tilt”.

⁴⁶ Uma câmera Panasonic FZ 100, 3 *smartphones* usados, uma pequena câmera de ação, claquete, iluminadores de LED (luminárias de jardim) e tripé de fotografia.

Depois da introdução à linguagem cinematográfica efetuada com a exibição de curtas-metragens e/ou fragmentos de longas-metragens, propus alguns exercícios para que os corpos dos educandos se acostumassem aos comandos e à movimentação no *set* de filmagem. O primeiro exercício é a reprodução dos planos aprendidos em forma de quadrinhos. Mesmo aqueles que não dominem muito bem as técnicas de desenho devem ser encorajados a fazê-lo, porque o objetivo é absorver o conceito. No mesmo sentido, pode-se usar uma moldura de papel/papelão, em forma de retângulo, para enquadrar os planos, como ilustrado na Figura 21 a seguir.

FIGURA 21 – MOLDURA DE PAPELÃO DELIMITA O ENQUADRAMENTO



FONTE: Lucas Fier, Curitiba (2019).

O procedimento seguinte foi formar equipes com quatro ou cinco integrantes para a criação de uma narrativa com fotos impressas⁴⁷. Cada grupo escolheu cerca de dez fotografias e criou sequências que formavam uma narrativa para, posteriormente, serem escritas e apresentadas. Esse procedimento também é muito útil para apresentar a noção de montagem cinematográfica na pós-produção.

Em seguida, os alunos foram incumbidos de pequenas filmagens com um único plano, sem a utilização de qualquer recurso sonoro, medidas estas com

⁴⁷ As imagens disponibilizadas eram sobras de meu antigo trabalho como fotojornalista, complementadas com recortes de revistas velhas.

duplo propósito: concentrar a atenção na imagem e iniciar a introdução aos estudos sobre som no audiovisual, cujos procedimentos serão descritos na seção 5.1.3. Gradativamente, à medida que os educandos iam dominando as técnicas de planejamento da imagem, essas atividades passavam a ser vinculadas às necessidades pedagógicas de outras disciplinas.

Em uma aula específica, as pequenas produções foram exibidas em sala para que todos pudessem assistir e avaliar os resultados, de modo a sugerir procedimentos, relatar soluções encontradas e compartilhar anotações de campo. A escrita gerada nesses processos incidiu, depois, tanto no trabalho dos educandos quanto em minha *práxis* pedagógica.

Além de um aprendizado tridimensional – por explorar os sentidos e espaço mais amplo que aquele restrito à carteira enfileirada –, os educandos também tiveram contato com as funções e os procedimentos que organizam o *set* cinematográfico, como abordado na seção 5.2.

Para edição de imagem e montagem dos filmes, foi usado o *software Kdenlive*, instalado em *notebook* do CELRMS, com sistema Linux. Alguns dos exercícios fílmicos dos educandos foram editados por eles próprios, em versões gratuitas de softwares pagos e instalados em seus computadores pessoais – o que explica a marca d'água em alguns deles.

5.1.3 O SOM NO CINEMA

O som sempre acompanhou as exibições das imagens em movimento: narradores, músicos e mesmo espectadores preencheram com voz, música, gritos e risadas o “silêncio” das salas de projeção. Muitas vezes, esses recursos eram utilizados para abafar o barulhento ruído das primeiras máquinas de projeção ou, ainda, para imprimir emoção às narrativas. Por essa razão, entre estudiosos e aficionados por cinema, não se fala de cinema “mudo”, mas de cinema sem som sincronizado.

Uma observação importante a ser feita é que, na produção audiovisual, o som é captado por equipe e equipamento específicos. O som captado pela câmera é chamado de “som guia” e serve para sincronizar, na edição, o que foi gravado pelo gravador de som. São vários os motivos técnicos para isso, mas cito dois que considero principais: primeiro, porque captar imagem e som são

atividades distintas que exigem muita atenção no momento de sua produção; depois, microfones de câmeras têm qualidade inferior para que esses equipamentos sejam mais baratos e compactos.

O som, em uma produção audiovisual, é tão importante que espectadores não sentem tanto desconforto com imagens que não tenham a mesma qualidade de produções profissionais – vide a quantidade de vídeos “caseiros” consumidos nas redes sociais –, mas dificilmente aceitam vídeos com qualidade sonora ruim. Segundo Carreiro (2018),

O som não existe no filme apenas para inscrever as imagens no tempo ou ampliar a aparência de realismo: ele faz muito mais que isso. O som afeta a maneira como percebemos a trilha visual, ajuda a guiar o olho do espectador e induz a sentimentos, sensações e emoções que, sem ele, talvez permanecessem ausentes (CARREIRO, 2018, p. 21).

Assim como há “trucagens” e “efeitos especiais” na fotografia de um filme, a criação também acontece na sonoridade cinematográfica, que pode representar a realidade ou criar sons específicos para o universo narrativo da história contada na tela. E isso não ocorre apenas na ficção – mesmo em documentários, o som pode ser manipulado.

A animação *O Menino e o Mundo*⁴⁸ (2013), com direção de Alê Abreu, e o filme de suspense sobrenatural *O Rastro*⁴⁹ (2017), com direção de João Caetano Feyer, são exemplos de ficções em que os sons assumem uma condição de “quase personagem” pela grande diferença de significados provocados pela sua presença ou ausência nas cenas.

No documentário *À Margem da Imagem*⁵⁰ (2002), direção de Evaldo Mocarzel (em sua versão curta-metragem), há uma cena usada para causar

⁴⁸ *O Menino e o Mundo* (2013). Direção: Alê de Abreu. Sinopse: Sofrendo com a falta do pai, um menino deixa sua aldeia e descobre um mundo fantástico dominado por máquinas-bichos e estranhos seres. Uma inusitada animação com várias técnicas artísticas que retrata as questões do mundo moderno através do olhar de uma criança.

⁴⁹ *O Rastro* (2017). Direção: João Caetano Feyer. Sinopse: A trama acompanha João (Rafael Cardoso), um médico que precisa ajudar nas transferências dos pacientes de um hospital que será desativado em breve. Durante a noite, uma menina desaparece e João é arrastado para um pesadelo sem fim.

⁵⁰ *À Margem da Imagem* (2002). Direção: Evaldo Mocarzel. Sinopse: Documentário sobre os moradores de rua de São Paulo, que discute a estetização da miséria. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2xgUY88fTh8&t=329s>. Acesso em 20 mar. 2021.

estranheza com som e imagem, ainda que a maior parte do filme seja construído com depoimentos.

Desse modo, planejar o som de um filme, tal como o é com os elementos visuais, também tem particularidades no espaço da escola. Além disso, captar som no ambiente escolar é sempre um desafio, porque o trabalho é atravessado por múltiplos sons de dentro e de fora das salas de aula – e essa deve ser a primeira coisa que os educandos precisam perceber. Portanto, eu introduzo o som no audiovisual pedindo que os alunos fiquem de olhos fechados, em silêncio, por um minuto. Em seguida, peço para que descrevam os sons ouvidos. Repito essa atividade mais uma ou duas vezes até que possam formar uma paisagem sonora do ambiente em que irão produzir os vídeos. Com o tempo, os educandos passam a notar (e anotar) os horários e dias com mais e menos ruídos. No contexto de isolamento social pelo qual passamos no momento, esse mesmo exercício pode ser feito pelos educandos em casa, para que tenham a percepção dos estímulos sonoros recebidos por seus corpos e, posteriormente, possam dedicar mais atenção ao conjunto de sons nos filmes.

A partir desse momento, então, faço uma breve introdução de termos técnicos sobre o som na produção audiovisual:

- Som diegético: quando o som ouvido pelo espectador ocorre a partir da cena (um diálogo entre personagens, o som de um carro, o som de sapatos em um piso de madeira, o som de uma música que sai de um rádio no cenário etc.);
- Som extradiegético: quando o som ouvido pelo espectador faz parte do filme, mas está “fora” da cena, tal como é a narração de um documentário, a narração de um *flashback* por uma personagem, uma música que invade o filme para provocar alguma emoção etc.;
- Som direto: é o diálogo captado em sincronia com as imagens filmadas por meio de microfone na câmera ou de um gravador de som externo;
- Som dublado: é o diálogo captado depois de gravadas as imagens e posteriormente sincronizado, por meio de edição, na versão final do filme;

- *Voz off*: ocorre quando, em uma cena, pode-se ouvir a voz das personagens que não aparecem no plano, mas estão “dentro” da narrativa. O cineasta André Novaes Oliveira usa esse recurso diegético em praticamente toda a narrativa do curta-metragem *Fantasma*⁵¹ (2010);
- *Voz over*: ocorre quando o som vem de “fora” da cena. Em ficção, isso pode acontecer na narração de um *flashback*, por exemplo. Nos filmes do gênero documentário, esse recurso é chamado de “voz de Deus”; e
- *Foley*: são sons produzidos depois da captação das imagens e complementam a narrativa (som de passos, de abertura de portas, de vento etc.).

Sobre a produção de *foley*, sugiro o filme *Sob o Céu de Lisboa* (1994), com direção de Win Wenders, que narra a história de um técnico de som cinematográfico alemão procurando um diretor desaparecido em Lisboa. Em uma das cenas, o protagonista, apesar das dificuldades da língua, explica para um grupo de crianças como funciona a criação desses sons para narrativas audiovisuais.

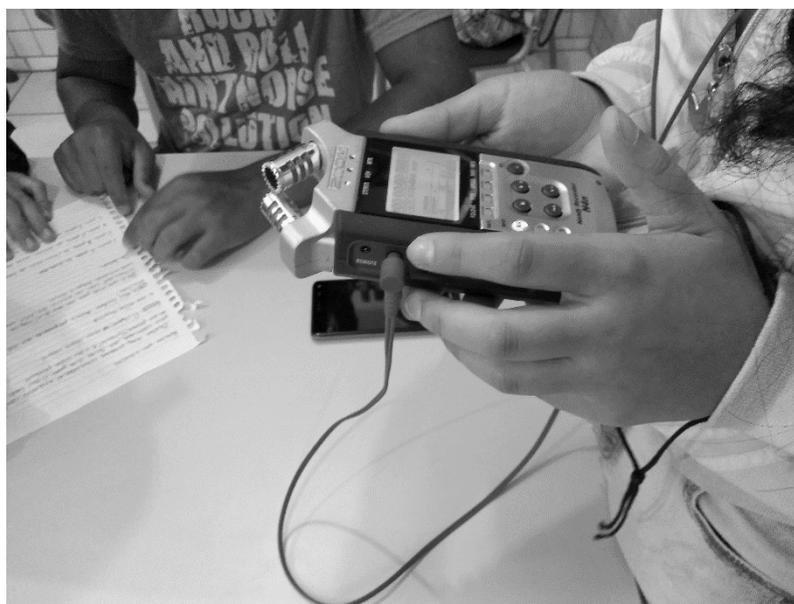
Trabalhar conceitos de captação sonora com os educandos tem o objetivo didático de demonstrar como ocorre a produção sonora no audiovisual, de modo que eles procurem considerar esse fator também em suas próprias realizações.

⁵¹ *Fantasma* (2010). Direção: André Novaes de Oliveira. Sinopse: O fantasma da ex. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pEaejXwnAQL>. Acesso em 20 mar. 2021.

Equipamentos básicos para captação de som

Assim como os materiais são necessários para a fotografia, parte dos equipamentos para a produção de som no ambiente escolar, usados para a pesquisa, foi adquirida com recursos próprios (microfone de lapela com fio, microfone direcional modelo HT 81 e gravador digital modelo Zoom H4N), para que os educandos tivessem acesso a um material similar aos usados nas inúmeras produções audiovisuais. Todavia, também foram utilizados materiais inerentes ao uso na rotina da instituição: computador, sala com cortinas e caixas de papelão, embalagem de ovos vazias, além de *smartphones* sem uso.

FIGURA 22 – TREINAMENTO COM GRAVADOR ZOOM H4N



FONTE: O autor (2019).

Aproveito para fazer uma pequena digressão sobre captação de som. Em 2015, ainda no primeiro ano de graduação no curso de cinema da UNESPAR/FAP, reuni uma pequena equipe de colegas para realizar um documentário do qual uma das locações era em uma comunidade quilombola no município paranaense de Campo Largo. Para tanto, conseguimos um gravador digital de som simples, mas adequado para as nossas pretensões.

No dia marcado, o equipamento falhou e, apesar de a câmera também gravar, fizemos as entrevistas captando o som com um *smartphone* e com um desses microfones/fones do próprio aparelho. Por uma série de motivos,

relacionados principalmente à nossa inexperiência na época, montamos esse filme apenas em 2020⁵² e utilizamos o som registrado no *smartphone*. Para a proposta cinematográfica, funcionou bem e ainda estamos exibindo a obra em festivais.

A experiência foi crucial não apenas para compreender, na prática, a dimensão da importância de se planejar a captação de som, como também para vivenciar a necessidade de encontrar soluções para problemas que podem surgir em um *set* cinematográfico organizado com poucos recursos.

O espaço escolar nos coloca, como educadores, diante de vários obstáculos de natureza econômica, quando decidimos trabalhar com audiovisual. Porém, a alternativa é a pesquisa permanente e a relação dialógica com os educandos que, ao serem desafiados, apresentam a potência de uma criatividade ainda sem muitas amarras da vida adulta. Com isso, a realização dos filmes no ambiente da escola ganha ainda mais dimensões a serem exploradas no processo de ensino/aprendizagem.

Procedimentos didáticos

A primeira abordagem sobre som no cinema é simultânea à exibição de vários filmes curtos estrangeiros e brasileiros, desde obras do final do século XIX até os primeiros 30 anos do século XX, disponíveis na *Internet*. O intuito é mostrar que há a possibilidade de se criarem narrativas exclusivamente por meio da imagem e “imaginar” o som, assim como fazemos ao apreciar detidamente quadros, esculturas e fotografias.

Em um segundo momento, a própria experimentação com o corpo: fechar os olhos e ouvir a paisagem sonora e a escuta atenta dos sons do próprio corpo ao tampar os ouvidos, bem como produzir diferentes sons usando o corpo como instrumento de percussão.

⁵² Gritos da Memória (2020). Direção: Odair Rodrigues; Vik Von Holleben. Sinopse: A partir de um projeto não finalizado na Faculdade de Cinema, foi montado este documentário com personalidades negras do estado do Paraná. Questões sociais, gênero, educação e religiosidade são abordadas neste filme que revela a negritude como integrante da matriz paranaense.

A fase seguinte constitui-se pela exibição de filmes sonoros e apresentação, de forma introdutória, de três grandes grupos da trilha sonora no audiovisual:

- Diálogos;
- Foley; e
- Música.

Discorri, então, sobre cada ponto elencado, em seus aspectos diegéticos e extradiegéticos, além de descrever como usar os equipamentos de captação (gravador digital, *smartphones*, microfones, *tablets* e computadores) e discutir as questões de direitos autorais relativos ao uso de trilha musical⁵³ acrescentada aos filmes na fase de pós-produção.

Para exercícios de captação de som, foram realizadas atividades usando *smartphones* com o fone/microfone do aparelho acoplado e escondido nas roupas de atores. Também usei o gravador digital modelo Zoom H4N⁵⁴, com microfones de lapela com fio e/ou microfone *boom*⁵⁵ para algumas cenas das produções de educandos, referenciadas neste trabalho, com a finalidade de que pudessem se familiarizar com os procedimentos e comandos usados.

Para a edição de som, enfim, foi usado o *software Audacity*, com licença livre e instalado em um *notebook* do CELRMS, com sistema Linux.

5.1.4 A ESCRITA DO ROTEIRO EM SALA DE AULA

Escrever o roteiro é a primeira ação concreta para a realização de um produto audiovisual, seja para um cineasta ou mesmo para educandos que elaboram seus primeiros passos na arte cinematográfica.

Nas escolas de cinema, em algum momento, todos os cineastas em formação escreverão um roteiro, mesmo que se especializem em outras funções ao longo do curso.

⁵³ Em 2019, passei a recomendar aos educandos algumas páginas na Internet que trabalham com licenças *Creative Commons* (licenciadas para produções não comerciais).

⁵⁴ Há modelos de gravadores digitais mais simples disponíveis no mercado.

⁵⁵ O microfone *boom* tem a captação de som focada na fonte sonora. O modelo usado (HT81) foi o que atualmente tem o preço mais acessível e é largamente usado por pequenas produtoras.

Proporcionar o aprendizado da escrita do roteiro, além de apresentar as nuances do gênero, mobiliza conhecimentos multidisciplinares na produção textual e, depois, na concretização do filme. Em um roteiro, são revelados conhecimentos das áreas de humanidades e, dependendo da narrativa proposta, de ciências da natureza.

Do ponto de vista eminentemente da produção audiovisual, todo filme precisa ser pensado e planejado para que seus realizadores não se percam em suas intenções narrativas. O roteiro, como afirmado anteriormente, é um guia que pode sofrer alterações até a sua transformação em filme, mas, definitivamente, aponta um rumo com as marcas a serem seguidas pela equipe. O cineasta chileno Patricio Guzmán, ao discorrer sobre a necessidade de escrever antes de filmar, afirma:

Escreve-se para fixar a obra, para cravar as ideias na cabeça. Escreve-se também para explicá-las e transmiti-las aos outros. Se não se escreve nada, tudo fica reduzido a uma história memorizada. Cada vez que se conta a história a outra pessoa, ela vai se recheando de alterações. O projeto muda, se modifica, se constrói e destrói ao mesmo tempo (GUZMÁN, 2017, p. 29).

O contexto a que Guzmán (2017) se refere é o da produção de documentário, mas sua notação também pode ser estendida para a produção de qualquer gênero de filme e de experiência dos realizadores.

Docentes e cineastas têm em comum a necessidade de planejamento, porque sem ele não há condições de produzir e avaliar criticamente o desenvolvimento de seu trabalho. O planejamento/roteiro, uma vez colocado em ação, fica “invisível” após sua execução – e isso causa muitos equívocos sobre a docência, que é reduzida ao tempo na sala de aula, e também sobre o trabalho cinematográfico, associado a filmar uma “boa ideia”.

Reitero, no decorrer deste trabalho, a importância do planejamento docente em sincronia com o planejamento da produção audiovisual a partir do roteiro. Contudo, em relação à produção audiovisual no espaço escolar, é forte a tendência de docentes solicitarem que educandos façam vídeos a partir de uma interpretação equivocada da famosa frase do cineasta Glauber Rocha, que diz “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”. Sobre ela, Xavier (2005) faz imprescindível contextualização ao prefaciá-lo livro *Gênese de Deus e o Diabo*

na *Terra do Sol*, de Josette Maria Alves de Souza Monzani, que, em uma extensa pesquisa documental, traz à luz o exaustivo trabalho de elaboração do diretor Glauber Rocha para criar o roteiro⁵⁶ de uma de suas mais citadas obras da filmografia brasileira e internacional:

Muita confusão se criou em torno da máxima glauberiana – “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça” – como se houvesse aí implicada a ideia de elementar improviso, pouca atenção ao trabalho de preparação de filmes. Tomá-la à letra, de forma redutora, é esquecer a enorme auto-exigência e o angustiado trabalho de criação de um cineasta realizador de obra complexa, onde “ideia” envolve um rico processo de reflexão e de ensaio nos caminhos de expressão, e “câmera na mão” significa abraçar uma nova estética de construção do olhar e da *mise-en-scène* que se ajusta à escassez de recursos e faz, de um problema, um motivo de criação (XAVIER, 2005, p. 15).

Além da devida correção histórica, a citação antecipa o que Monzani (2005) confirma em sua pesquisa: a criação de um roteiro é um processo de reflexão e muitas relações intertextuais.

Uma coreografia para a disciplina de Artes, uma reação química no laboratório, a sequência de movimentos na aula de Educação Física, uma entrevista ou uma narrativa de ficção – qualquer produção audiovisual no ambiente escolar pode envolver mais os educandos para uma prática crítica sobre o motivo filmado e o ato de filmar. É justamente nesse momento que pode acontecer o processo de aprendizado pelo corpo.

Os roteiros foram escritos, na fase individual, no caderno dos educandos. Quando o texto entrou na etapa de produção coletiva, foi usado o *software Libre Office* (versão sob licença livre similar ao Microsoft Word), instalado nos computadores do laboratório de informática do CELRMS. Alguns educandos também usaram o *software Celtx*, aplicativo voltado para a criação de roteiros propriamente dita, baixado e instalado em seus *smartphones* pessoais.

Procedimentos didáticos

⁵⁶ Deus e o Diabo na Terra do Sol (1963). Direção: Glauber Rocha. Sinopse: Manuel (Geraldo Del Rey) é um vaqueiro que se revolta contra a exploração imposta pelo coronel Moraes (Milton Roda) e acaba matando-o numa briga. Ele passa a ser perseguido por jagunços, o que faz com que fuja com sua esposa Rosa (Yoná Magalhães).

A produção de um roteiro no ambiente escolar pode levar de 5 a 6 aulas (uma aula semanal), mesclando atividades em sala e em casa. Essas atividades envolvem, além da escrita do roteiro, as pesquisas relacionadas à(s) disciplina(s) que pretende(m) produzir a obra audiovisual. Algumas das etapas que sugiro para essa sequência didática podem ser efetuadas em uma mesma aula ou compartilhada com mais educadores:

- Introdução ao gênero roteiro;
- Estrutura do roteiro;
- Definição do tema com a turma;
- Formação de grupos para leitura e primeira seleção de roteiro;
- Ações de pesquisa para o roteiro;
- *Pitching*; e
- Leitura e pré-produção do roteiro.

Introdução ao gênero roteiro e sua estrutura

Durante a aula de apresentação do gênero roteiro, é preciso ressaltar a sua importância para a produção audiovisual e seu caráter efêmero, tendo em vista que, durante as filmagens, pode haver mudanças no texto original (diálogo, ordem de cenas, cenas inclusas ou excluídas etc.) devido ao tempo, às dificuldades técnicas ou mesmo ao surgimento de alguma ideia que ajude a melhorar o projeto inicial.

Atualmente, o mercado editorial brasileiro e a Internet têm ampliado a diversidade de manuais e ferramentas de escrita de roteiro. Os formatos são mais ou menos semelhantes e selecionei, para a sala de aula, dois modelos que, depois de algumas variações, mostraram-se satisfatórios para a criação dos educandos, como procuro demonstrar nas Tabelas 1 e 2:

TABELA 1: ESTRUTURA DO ROTEIRO DE FICÇÃO

Ideia/ <i>storyline</i>	A ideia ou <i>storyline</i> é a mais sintética versão da história que se pretende contar no roteiro, resumindo-a em uma frase, sem nome ou qualquer detalhe das personagens do motivo a ser filmado. Exemplo: “Mulher decide denunciar violência doméstica da qual é vítima” ⁵⁷
Argumento/Sinopse	O argumento ou sinopse é um resumo da ação desenvolvida no filme. Pode conter o nome e alguma característica que identifique a(s) personagem(ns). Exemplo: “Glória acorda angustiada em uma manhã e decide denunciar a violência que sofre em casa. Mas a decisão se mostra difícil de ser concretizada” ⁵⁸ .
Personagens	Descrever as personagens ajuda a desenvolver a história e orienta o elenco. Características como idade, sexo, gênero, características psicológicas (alegre, triste, tímida, desinibida), pontos fortes, pontos fracos, profissão etc. – enfim, a criação de uma personalidade. Exemplo: “Glória, 34 anos, mulher magra, caminha olhando para o chão, fala pouco, sem olhar para o interlocutor, veste-se de maneira simples e mora em uma casa pequena na periferia”.
Descrição de Cena	A descrição geral de uma cena é feita em um cabeçalho com as seguintes informações: Número da cena/s e se é externa ou interna/período do dia (madrugada, manhã, tarde ou noite)/localização (quarto da personagem, rua de bairro, rua qualquer, cidade, nave espacial, toca do coelho etc.). Exemplo: CENA 1/INTERNA/MANHÃ/QUARTO DE GLÓRIA
Diálogo	caixa alta, da personagem. Exemplo: ESCRIVÃO Você aceita um café ou uma água?
Rubrica	A rubrica é utilizada para orientar atores sobre algo específico na atuação. Deve ser usada apenas quando muito necessária e entre parênteses. Exemplo: (falar baixo, sem olhar para o ESCRIVÃO) Deve-se lembrar que o roteiro é um texto para orientação de uma produção com imagem e som e, por isso, a rubrica não deve conter adjetivos/advérbios que remetem à subjetividade, tais como “entra triste”, “estava pensativa” etc.

O Anexo 2 traz a imagem da primeira versão de um roteiro escrito por uma educanda do 9º ano, baseado no modelo da Tabela 1. Pode-se notar que é uma construção narrativa em transição entre uma forma literária e outra voltada para o audiovisual. A reescrita permitiu a readequação/aquisição de conhecimento de um novo gênero textual, aperfeiçoamento linguístico e a

⁵⁷ O exemplo usado na Tabela 1 foi extraído ao assistir o curta-metragem *Tentei* (2017), com direção de Laís Melo. Logo, não corresponde necessariamente ao roteiro original.

⁵⁸ *Tentei* (2017). Direção: Laís Melo. Sinopse oficial: A coragem foi se fazendo aos poucos conforme a angústia tomava o corpo. Em certa manhã, Glória, 34 anos, parte em busca de um lugar para voltar a ser. Disponível em: <https://paranaflix.com.br/filme/222196052>. Acesso em 21 mar; 2021.

observação mais atenta às impressões sensoriais para descrição de sons, imagens e experiências táteis.

A Tabela 2 foi desenvolvida após dois eventos com características diferentes, mas que serviram para elaborar um formato de roteiro que pode ser ajustado para ficção e não ficção: a oficina de roteiro do 16º Festival Internacional de Cinema Super-8 e da oficina ministrada por mim durante o estágio de docência.

TABELA 2: ESTRUTURA DE ROTEIRO ANALÍTICO

Plano1 PG	Personagem: a Peste (vista de costas) se aproxima das primeiras casas, povoado ao longe ⁵⁹ .	Câmera normal - tripé - 7 segundos
Plano 2 PG	Personagem: Peste (outro ângulo) adentra o povoado.	Câmera normal - tripé - 4 segundos
Plano 3	Personagem: cascos de cavalo sobre o chão pedregoso.	Câmera baixa - <i>Travelling</i> Lateral – 3 segundos
Plano 4 PA	Personagem: sem apear, Peste dá de beber a cavalo na fonte da praça.	<i>Contra-plongée</i> – câmera na mão – 7 segundos

O roteiro apresentado na Tabela 2 exige mais conhecimento individual sobre a linguagem cinematográfica ou um envolvimento coletivo, somando diferentes conhecimentos, para finalizar nesse formato. O curta-metragem *Margens do desconhecido*⁶⁰ (2020), com direção de Ariane Queiroz, filme ensaio resultante da oficina “Língua, literatura e produção audiovisual no espaço escolar”, ministrada para estudantes de Letras do *campus* de Paranaguá da Universidade Estadual do Paraná, usou essa estrutura para a realização do exercício cinematográfico proposto.

Após apresentar a estrutura do roteiro para os educandos dos 9º anos do CELRMS, preparei uma aula para definir o tema geral para a criação do *guión*. Esse momento foi antecedido por exposições de curtas-metragens, fragmentos de filmes, introdução à linguagem cinematográfica e leitura de contos de autores brasileiros e estrangeiros.

⁵⁹ Fragmento de **A estranha**: esboço para roteiro de HQ in COLASANTI, Marina. **HORA DE ALIMENTAR AS SERPENTES**. SP, Global, 2013, pp. 279-280.

⁶⁰ *Margens do desconhecido* (2020). Direção: Ariane de Queiroz. Livre adaptação do conto *A terceira margem do Rio*, de João Guimarães Rosa.

A atividade literária foi desdobrada em análise de estrutura narrativa dos textos (foco narrativo, tempo narrativo e espaço narrativo), descrição e análise de personagens, pesquisa de vocabulário, relações intertextuais, escrita de roteiro de seminário – em suma, práticas inerentes à disciplina de Língua e Literatura. Ao relatar esse processo, saliento que todo aparato didático para a produção audiovisual não é algo alienado da minha *práxis* pedagógica cotidiana ou mesmo da disciplina por mim lecionada. Ainda assim, prover os educandos de material para que eles investiguem problemas na complexa ação de criar um produto artístico, coletivamente, pode ser feito por educadores das mais diversas matrizes disciplinares. O primordial é a compreensão de que todo o processo deve ser orientado de forma dialógica, porque uma técnica vazia de direcionamento tende a frustrar educandos e educadores.

Nas turmas elencadas, uma escolheu fazer adaptações de contos lidos em sala e outras leituras, a segunda turma optou pelo gênero terror sobrenatural e a terceira turma optou por fazer um drama. Esta última foi a única que não concretizou o projeto como planejado por problemas de evasão escolar devido às violências sociais das quais parcela dos educandos acabaram sendo vítimas.

Depois das escritas individuais dos roteiros, iniciadas em sala de aula e reescritas em casa, sugeri que se formassem grupos compostos por quatro ou cinco estudantes para o *pitching*⁶¹, momento em que cada indivíduo lê seu roteiro no pequeno grupo. O texto escolhido pelo grupo, então, passa por um novo debate para discutir como pretendem filmar, quantos atores serão necessários, quantas cenas, cenários e quais materiais. Por fim, cada grupo apresenta seu roteiro para a turma toda com a narrativa construída e já com um esboço da produção.

⁶¹ Palavra usada no meio cinematográfico para o evento em que são apresentados roteiros prontos ou em desenvolvimento com o objetivo de serem financiados para produção.

Análise do roteiro e pré-produção

Definido o *guión*, o texto passa a ser analisado para criar o universo diegético onde será narrada a história a ser contada. Os problemas a serem solucionados surgem quando aos educandos leem o roteiro para discutir as personagens, cenários, limitações de tempo, espaço, luz e som. A Tabela 3 sintetiza as necessidades a partir da leitura do roteiro.

TABELA 3 – DIRETRIZES DE ANÁLISE DO ROTEIRO

Equipe	Funções de produção, atores (ficção), personagens (documentário)
Equipamentos	Fotografia e som
Cenografia	Figurino, objetos de cena, decoração e insumos (papel, fita crepe, tecido etc.)
Locação	Espaço construído (sala de aula, bibliotecas, refeitório)/espaço a ser criado (cenário)

Ao entrar em contato com a produção do roteiro, as habilidades individuais dos educandos fluem para a coletividade. Desenhistas, potenciais atores, lideranças, artesãos, pessoas com sensibilidade sonora e fotográfica se revelam a partir da necessidade da solução de um problema complexo, tal qual a realização de um roteiro audiovisual. A Figura 23 ilustra a pesquisa realizada por educandos de 9º ano, a partir de um roteiro de documentário, para realização do filme *Falar Liberta*⁶²:

⁶² Falar Liberta (2017). Documentário realizado pelas turmas 9°C e 9° D, que aborda diferentes tipos de preconceito. Disponível em: <https://youtu.be/AEB8UN4Whcs>. Acesso em 21 mar. 2021.

linguagem audiovisual, equipamentos e exercícios didáticos de preparação dos corpos cognoscentes dos educandos.

O breve relato que apresento busca delinear uma metodologia estruturada em uma *práxis* pedagógica que considera os corpos cognoscentes dos educandos como sujeitos com a potência da criação artística em um processo de ensino/aprendizagem dialógico e catalisador de saberes. Segundo Freire (2019),

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos (FREIRE, 2019, p. 41).

Apresentadas as diretrizes teóricas e a descrição processual da metodologia desenvolvida no CELRMS para a produção audiovisual no ambiente escolar, passo a sugerir a organização dos educandos no *set* de filmagem.

Inicialmente, evidencio uma descrição das funções que os educandos podem assumir na trajetória da produção audiovisual, vinculada à necessidade de revezamento dos educandos, tal como postulado por Bergala (2008) e Fresquet (2013): a cada plano, assim como uma equipe de voleibol, as posições mudam para propiciar alternância e alteridade, que podem levar à análise crítica do fazer fílmico. Apoiando-me nessa formulação, eu explico a proposição de definir como coletivas as funções ordinariamente descritas como individuais no mundo do trabalho audiovisual:

- Equipe de direção: a quem cabe organizar e liderar a equipe, orientar a interpretação de atores ou entrevistados (no caso de documentários) e definir como o plano será filmado;
- Assistência de direção: anota antecipadamente as escolhas de direção, conferir planos e cenas no roteiro, ter a preocupação do tempo para filmar. À assistência de direção cabem os comandos quando a direção estiver preparada para filmar;
- Equipe de produção: a partir do roteiro, organiza listas com tudo o que será necessário para a realização do filme, desde equipe, equipamentos, materiais, autorizações, tempo e locações, e também

é responsável por montar e desmontar o *set*. Terminada a filmagem, passa a tratar da montagem e edição do filme, sua divulgação e exibição;

- Equipe de direção de fotografia: decide, juntamente com a direção, planos, movimentos de câmera, condições de iluminação e, durante a filmagem, deve ficar atenta a tudo o que está sendo enquadrado. Decide, com a direção, se há a necessidade de refazer algum plano;
- Assistência de fotografia: auxilia na iluminação, posicionando rebatedores, fontes de iluminação elétrica, bloqueadores de luz etc., faz anotações no boletim de câmera (ANEXO 3) e se responsabiliza pela cópia de segurança das filmagens;
- Operação de câmera: configura, liga, desliga, movimenta, gerencia baterias e a memória da câmera, segundo orientações da direção de fotografia;
- Claquetista: prepara a claquete com o nome do filme, numeração da cena, do plano e da tomada, nome de direção e data. Depois da cena, também anota em uma tabela (ou no caderno) essas informações, indicando se a tomada valeu ou não;
- Equipe técnica de som: verifica as condições de som da locação, prepara a acústica da locação (procedimentos para reduzir ou ampliar o som), opera o gravador (ou *smartphone*), orienta a pessoa responsável pelo microfone, faz boletim de som (ANEXO 4);
- Microfonista: responsável pela colocação, operação e desmontagem de microfones no *set* de filmagem;
- Equipe de arte: planeja e produz cenários, maquiagem, objetos de cena e figurinos;
- Ator/atriz: educandos, docentes, funcionárias(os), pais, quaisquer pessoas que se proponham a representar ações a partir de um roteiro de ficção; e
- Personagem: nome técnico dado às pessoas entrevistadas em um documentário.

Conforme os educandos, organizados em pequenos grupos, se familiarizam com a linguagem cinematográfica e com os procedimentos do *set* cinematográfico ao passo que realizam filmes de até um minuto, tempo necessário para contar uma história ficcional ou documentar audiovisualmente um tema, a produção em uma equipe maior pode ser arquitetada.

FIGURA 24 – EDUCANDOS CONTROLAM ILUMINAÇÃO NO SET



FONTE: O autor (2019).

No decurso das pequenas produções que podem abarcar diferentes gêneros de ficção, documentários e videoartes, os educandos aprendem a planejar qual cena ou plano filmar a despeito da sequência temporal da narrativa, pois podem organizar a história na montagem do vídeo.

Além da equipe, é necessário levar em consideração, também, que o tempo que um filme leva para ser produzido no ambiente escolar depende diretamente das dificuldades impostas pelo roteiro em paralelo com a quantidade de preparo da equipe na lida com planos, locações dentro do prédio da instituição, equipamentos, cenários, figurinos, objetos, horários, autorizações e acompanhamento dos docentes/educadores.

As variáveis são muito semelhantes às que uma equipe profissional de cinema enfrenta, e a solução, como procurei explicar na seção 2, “*Guión para uma experiência estética*”, é, também, semelhante – planejamento antecipado. Sobre o planejamento do tempo para a produção audiovisual na escola, Bergala (2008) comenta:

Os bons cineastas são aqueles que não se enganam de filme em relação às condições reais de produção. Mesmo em situação escolar, é preciso ter um pensamento da economia geral do pequeno filme empreendido, e isso também faz parte de uma educação para o fazer cinema. Ao invés de se sonhar com um filme que não se terá tempo de realizar em boas condições, é melhor elaborar juntos um pequeno plano de trabalho em que se estimará o tempo real de filmagem disponível, por exemplo, numa tarde em que se precisa rodar em duas locações distintas e distantes (BERGALA, 2008, p. 181).

“Elaborar juntos” é a chave para que educadores e educandos possam experienciar o comprometimento com o processo de realização fílmica. Em uma equipe na qual toda a turma participa, sugiro que o primeiro plano a ser filmado seja programado para uma única aula. Como docente, percebo ser esse o momento de orientar, apoiar e ajustar as tarefas dos educandos para que ganhem autonomia e encaminhem soluções para os obstáculos.

Dependendo da disciplina, o tempo de produção de um vídeo pode consumir uma ou duas aulas semanais. Como os espaços escolares são organizados por turnos, proponho que qualquer necessidade de cenário seja planejado e pré-construído com peças de fácil montagem e desmontagem. No fator tempo, as autorizações e comunicação com gestores, funcionários e colegas de docência também são importantes para não haver interrupções desnecessárias e até mesmo poder contar com apoio direto na produção.

O filme *O atropelado* (2019), por exemplo, contou com figuração de educandos de diferentes turmas para a realização de uma cena externa, realizada no pátio do CELRMS – a cena do atropelamento do protagonista, planejada durante semanas e filmada em uma aula de cinquenta minutos, considerando a feitura de maquiagem, a organização da equipe, o deslocamento de um carro com motor desligado, no ponto morto e empurrado por cerca de seis adolescentes, além dos procedimentos de filmagem. A cena toda dura cerca de dez segundos no filme e foi a mais complexa por todos os elementos envolvidos. Por isso, foi a última a ser produzida pela equipe, confiante, depois das filmagens anteriores.

Nas Tabelas 4 e 5, estão elencados, respectivamente, os principais comandos usados em um *set* cinematográfico e a proposta de composição de equipe para pequenos grupos (5 a 6 pessoas), uma vez que a listagem completa

das funções é constituída para comportar uma turma de 30 a 40 educandos, média comum por sala nas escolas públicas.

Destaco que a Tabela 5 também se ajusta ao trabalho *online* e, em um contexto de isolamento social, proporciona interação e novas formas de trabalhar com os corpos cognoscentes.

TABELA 4 – COMANDOS USADOS NO SET

COMANDO	RESPONSÁVEL	RESPOSTA
Concentração/ Em posição	Assistência de direção	Todos ficam posicionados e prontos para filmar o plano.
Silêncio no set!	Assistência de direção	Todos na locação devem ficar em silêncio.
Câmera!	Assistência de direção	A câmera, já ligada e na posição do plano desejado, começa a gravar imagem. Direção de fotografia responde “Câmera foi!”.
Som!	Assistência de direção	O gravador de som, já ligado antecipadamente, começa a gravar. Técnica(o) de som responde “Som foi!”.
Claquete!	Assistência de direção	Claquetista posiciona a claquete em frente da lente da câmera e responde com o nome do filme, número da cena, número do plano e número da tomada.
Ação!	Direção/Assistência de direção	Atores/personagens começam a ação/fala, segundo o roteiro.
Corta!	Direção	Apenas quem está responsável pela direção da cena/plano interrompe a gravação.

Tais comandos são apreendidos durante a produção de filmes com até um minuto. Às vezes, dependendo do roteiro, comandos adicionais são acrescentados. Um exemplo disso ocorreu nas filmagens do curta-metragem *O atropelado* (2019), produzido por educandos de 9º ano do CELRMS, no qual havia uma cena em que tinha a necessidade de se sincronizar uma luz apagada com o deslocamento de uma carteira para indicar a ação de um “fantasma”.

TABELA 5 – EQUIPE REDUZIDA

FUNÇÕES	OBSERVAÇÕES
Roteiro/Direção/Comandos	O roteiro pode ser feito por qualquer integrante da equipe. As funções exigem maior concentração porque a direção efetuará os comandos.
Fotografia/Operação de câmera/Boletim de câmera	A direção de fotografia precisará ficar atenta a tudo que aparece em quadro, na câmera, e não pode se esquecer de anotar se o plano valeu ou não, no boletim.
Técnica(o) de som/Microfonistas/Boletim de som	Educandos responsáveis pelo som mesclam a operação do gravador, microfone e boletim de som.
Produção/Arte/Claquete	Produtor(a) passa a cuidar de figurino, maquiagem e faz a claquete.
Pós-produção	Qualquer integrante da equipe que tenha conhecimento de <i>softwares</i> de edição de imagem e som.

A equipe reduzida, em uma situação de isolamento social, pode produzir um roteiro em que todos podem filmar e gravar sons para depois serem compartilhados com integrantes que tenham os recursos para editar esses filmes. É importante o acompanhamento do educador, em reuniões gerais e nas reuniões dos pequenos grupos, para orientação e trocas de experiências de produção. No entanto, cabe relatar dificuldades oriundas do acesso à Internet e a equipamentos, uma vez que na modalidade presencial ambos estão disponíveis na escola.

Nesse sentido, ainda que não seja o objetivo inicial deste trabalho, acredito que pensar políticas públicas de acesso aos meios de comunicação também se incorpora à necessidade de formação docente na análise crítica da produção audiovisual.

Considerações sobre o espaço de um *set* no espaço escolar

Além da adequação à narrativa de um roteiro, o *set* cinematográfico deve ser organizado levando em consideração a fluidez de movimentos dos corpos heterogêneos em formação dos educandos, bem como a sua segurança.

A depender da locação escolhida para gravar uma cena, os educadores precisam inspecionar instalações elétricas, hidráulicas, condições do piso, escadas, mobiliário, objetos frágeis e cortantes, o funcionamento de portas e

janelas, acesso para corpos com deficiência e rotas de deslocamento de pessoas fora do projeto. São detalhes imprescindíveis que podem ser observados e sanados com ajuda do grupo de funcionários da escola e da própria equipe gestora.

Nem toda gravação exige a presença integral da turma e, por essa razão, os educadores precisam se preparar para gerenciar diferentes núcleos de educandos na realização das atividades simultâneas voltadas para a produção audiovisual ou mesmo tarefas inerentes ao cotidiano escolar. Nesse sentido é que o revezamento de funções é tão importante, facultando oportunidades nas várias etapas da produção audiovisual.

A fluidez no *set*, então, é construída à proporção que, na prática, a realização dos exercícios fílmicos vai estabelecendo regras sobre distanciamento mínimo entre as equipes de som, fotografia, direção e de atores/personagens. A observância desse espaço para a fluidez dos movimentos varia em cada *set* e é de responsabilidade coletiva, monitorada pelos educadores quando necessário.

Em relação aos corpos com deficiência, tratamos em 4.1.2, “O recorte do espaço e suas relações com os corpos com deficiência no CELRMS”, embora sem o intuito de esgotar o tema, mas indicando questões para serem adequadas em alguns contextos no ambiente escolar.

5.3 VER-SE PARA VIR A SER: PIPOCA E COGNIÇÃO ESTÉTICA

O ciclo da produção audiovisual se completa com a exibição do processo fílmico resultante de todo o planejamento e trabalho. No encontro dos educandos que realizam o filme com o público formado por colegas de outras turmas, docentes, funcionários e pais, pode haver a expectativa da recepção, o relato e a análise da trajetória até aquele momento, contando com comentários sobre soluções encontradas, anedotas sobre erros, a consciência do trabalho coletivo e a crítica de como acontece a autorrepresentação para esses adolescentes.

A ocasião para se mostrar a criação audiovisual, tal como os estágios anteriores, deve ser precedida de organização específica para que não seja compreendida exclusivamente com o viés do espetáculo ao qual o cinema se filia. Bergala (2008) formula acerca da premência da ação criativa sobre o resultado da produção audiovisual:

Em situação escolar, o objetivo primeiro da realização não é o filme realizado como objeto-filme, como "produto", mas a experiência insubstituível de um ato, mesmo modesto, de criação. No gesto de fazer, há uma virtude de conhecimento que só pode passar por ele (BERGALA, 2008, p. 173).

Ante essa concepção, avalio ser vital abranger o percurso desenvolvido mediante o elo entre a formulação de uma *práxis* pedagógica calcada no dialogismo e a criação artística relacionada às potencialidades dos educandos, encarados como sujeitos. Assim, expor o processo da criação audiovisual a partir da demonstração de amostragem da documentação gerada (versões de roteiro, fotos, boletins de som e câmera), figurinos, objetos cenográficos é uma forma de externar a experiência estética vivida pelos corpos cognoscentes dos educandos em sua relação dialógica entre si e com os educadores envolvidos direta ou indiretamente na produção.

Procedimentos didáticos

Em 3.1, 3.1.2 e 3.1.3, disserto sobre o fazer fílmico e a mediação, encadeando o ato da exibição nesse andamento. Para efetuar a difusão dos filmes produzidos pelos educandos, debati com eles a metodologia adotada por

cinéfilos que atuam no circuito cineclubista e, muitas vezes, enfrentam dificuldades semelhantes às encontradas na maioria das escolas públicas quanto às condições de exibição. Atentando para essa realidade, sugiro que três fatores sejam levados em conta para a organização de tais sessões: a escolha de data, a preparação do público e a adequação da sala ao intento da mediação delineada.

- Escolha da data: o dia a ser escolhido para a estreia deve ser pensado em função da necessidade das famílias comparecerem à escola e acompanharem os educandos, uma vez que a maioria dificilmente se deslocaria exclusivamente por conta da exibição;
- A preparação do público: para o público interno (educandos, docentes, funcionários), podem ser organizadas passagens em sala de aula para que os educandos realizadores convidem colegas, produzam cartazes que anunciem a programação e a distribuição simbólica de ingressos com horário das sessões. Para familiares, que ocorresse a distribuição de bilhetes com horários de sessões específicas com intervalo de meia hora entre elas (tempo para reunir público); e
- Adequação da sala: os equipamentos de exibição (*datashow*, caixas acústicas, TVs, mídias etc.) devem ser testados quanto à visibilidade e à projeção sonora pelo menos um dia antes da sessão e uma alternativa também deve ser considerada para a prevenção de falhas. A sala pode ser escurecida com o uso de cortinas e papel *kraft* nas janelas, as fileiras das cadeiras podem ser dispostas em um semicírculo a fim de aumentar o espaço nas laterais para expor roteiros, fotos, objetos de cena, boletins de câmera e som, figurino e partes de cenários.

No ambiente escolar, quando há a presença da comunidade externa, a apresentação sobre os processos de criação funciona melhor antes da exibição. Esse momento serve para desinibir os educandos que falam sobre suas realizações e criam expectativas para o que será mostrado. Depois da prelação inicial, a pipoca pode ser distribuída para o início da sessão.

A experiência de exibir os filmes com plano único e outros exercícios fílmicos antes do programa mais elaborado mostrou-se profícua ao provocar respostas emocionais, estimular curiosidade sobre o processo e gerar interesse pelo relato dos realizadores. Nesse contexto, familiares adultos tendem a ouvir de maneira protocolar, mas os educandos de outras turmas questionam mais ao relacionarem elementos do universo diegético – atuação, cenografia, figurinos – e a concretização dos documentos de produção apresentados, intuitivamente discutindo o fazer fílmico.

No CELRMS, os filmes produzidos em 2019 foram mostrados para aproximadamente 700 espectadores em três dias de exibição: a estreia em evento cultural de final de trimestre e mais dois dias letivos, no contraturno de cada equipe de realizadores, para apresentações voltadas aos educandos dos 6° ao 9° anos, somando 12 sessões (duas por período da manhã e tarde).

As produções, apesar de também serem alocadas na Internet, foram exibidas apenas de forma pública, com o intuito de fomentar o debate coletivo e formar um pequeno acervo de produções realizadas no CELRMS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste trabalho nasce de duas experiências distintas com cinema e educação: como docente de Língua e Literatura, em uma escola pública, e como estudante de cinema em uma universidade – também pública. O objeto foi construído no movimento entre as duas instituições e nos muitos diálogos que permearam esse percurso. Logo, é um objeto atravessado por um movimento dialógico provocado pela relação arte/educação e sua criação unifica minha atuação sob o ponto de vista de docente-artista-pesquisador.

Nesta dissertação, com base nas observações de turmas dos Ensino Fundamental e Médio, no período de 2015 a 2019, do Colégio Estadual Lucy Requião de Melo e Silva (CELRMS), no município paranaense de Fazenda Rio Grande, propus discutir uma metodologia de produção audiovisual no ambiente escolar, fundamentada na pedagogia dialógica de Paulo Freire e nas elaborações de Adriana Fresquet sobre as experiências com cinema nas escolas públicas brasileiras a partir das teses de Alain Bergala. Complementam o tripé de minha fundamentação teórica as leituras das ideias de Marcos Henrique Camargo sobre as potencialidades do corpo cognoscente e suas conexões com arte como processo de conhecimento do mundo. Por constatar que faltam conhecimentos sobre linguagem cinematográfica de um lado e, do outro, faltam conhecimentos pedagógicos no contexto da escola pública, essa metodologia é sugerida para docentes e estudantes de cinema em programas de extensão voltados para educação.

Procurei demonstrar, respaldado pela Lei 13.006/14, que modifica o artigo 26 da Lei de Diretrizes de Bases, a viabilidade de se planejar e implementar a produção audiovisual no ambiente escolar para gradativamente trazer os educandos para o centro do processo ensino/aprendizagem como sujeitos mobilizadores de múltiplos saberes no ato criativo do fazer fílmico, por meio da interação dialógica de seus corpos. A mesma legislação respalda a decisão de priorizar o cinema brasileiro como referência no ensino de linguagem cinematográfica e na formação de um público que tem, na escola, a oportunidade de acesso às produções de qualidade artística do audiovisual nacional.

Paralelamente, busco discutir os efeitos dessa proposição no trabalho docente e a necessidade da adoção de uma *práxis* pedagógica sustentada por um planejamento que concretize a participação dos educandos como sujeitos cognoscentes. Tendo em vista que o trabalho docente também passa pelos afetos do ato criativo no processo da criação cinematográfica, formulo a hipótese de como o dialogismo dos corpos na ação criativa da arte cinematográfica no ambiente escolar pode catalisar a aquisição de ferramentas cognitivas para educadores e educandos.

Sob esse escopo, tenciono apontar a produção audiovisual no ambiente escolar como uma forma de mediação da arte pela ação criativa dos corpos cognoscentes, ao serem colocados diante de problemas que exigem soluções encontradas na utilização de conhecimentos interdisciplinares. Isso posto, pretendo evidenciar que a feitura do filme como objeto construído por educandos dos Ensinos Fundamental e Médio pode ampliar os instrumentos de análise nas operações cognitivas realizadas em diferentes estratégias de mediação.

Adiante, nesta dissertação, postulo, também, a partir das ideias de Alain Bergala e Adriana Fresquet, que a produção audiovisual, no espaço institucionalizado da escola, reorganiza e alarga os significados desse espaço/tempo ao abrigar, simultaneamente, uma seção do prédio escolar (sala de aula, biblioteca, pátio, quadra etc.), um *set* cinematográfico e o universo diegético do filme em desenvolvimento. Adiciono a essa formulação, ainda, o deslocamento de educandos para eventos de exibição cinematográfica como expansão do ambiente de ensino. Procuro demonstrar que essas ações ancoram a ideia do cinema como fator de negociação de uma política pedagógica com suporte nas teorias de Paulo Freire, oposta à denominada “educação bancária”, calcada em uma prática discursiva unidirecional do docente para o educando.

Atento, neste trabalho, para a ação dos corpos cognoscentes no *set* de filmagem com o revezamento das funções nas equipes a cada plano filmado, almejando, dessa maneira, provocar a alteridade dialógica durante o ato criativo da produção fílmica com as mudanças de relações de poder dentro de cada grupo organizado para filmar. Dentro desse tema, argumento sobre a abordagem de educandos com corpos com deficiência, potenciais inovações na criação de outros olhares pela arte cinematográfica e no ensino, com esses estudantes, transgredindo regras do conceito de normalidade ao assumir posições na

produção de imagens de si e do mundo. Para corroborar essa hipótese, recorro a experiência com os educandos com Necessidades Especiais de Ensino e o cinema na escola no espaço do CELRMS.

Ao mesclar os relatos de minhas experiências como docente de Língua e Literatura Portuguesa no CELRMS e a sistematização de procedimentos técnicos/didáticos para a produção de audiovisual no espaço escolar, intenciono preencher uma lacuna para professores e estudantes de cinema que venham a trabalhar com cinema na escola.

Por fim, acredito que o efeito dos educandos, ao se verem representados em obras audiovisuais produzidas por eles próprios, tem a potência de indefinir futuros ao problematizar concepções de determinismo social instauradas na instituição escolar. Nesse encontro com a arte do cinema, educadores também podem (se) transformar ao se beneficiar com a adoção de uma *práxis* pedagógica libertadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Marcio Alves de. **A pessoa com deficiência e suas representações no cinema brasileiro**. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Comunicação Social, 2008.

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.

ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2000.

ARAÚJO, Vicente de Paula. **A bela época do cinema brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. RIBEIRO, Eloisa Araújo. (trad.). Campinas: Papyrus, 2013.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramaticalização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BALÁZS, Béla. **O homem visível** *In: A EXPERIÊNCIA DO CINEMA (ANTOLOGIA)*. XAVIER, Ismail (org.) São Paulo: Paz e Terra, 2018, pp. 67-85.

BART, Keunen. **A imaginação cronotópica na literatura e no cinema: Bakhtin, Bergson e Deleuze; formas do tempo** *In: BAKHTIN E O CRONOTOPO: REFLEXÕES, APLICAÇÕES, PERSPECTIVAS*. BEMONG, Nele. BORGES FILHO, Oziris, *et al.* (trad.). São Paulo: Parábola, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**. 3. ed. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1993.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. COSTA NETTO, Mônica; PIMENTA, Sílvia. (trad.), Rio de Janeiro: CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERTOLDI, Andréa L. Sérgio. **Trans(ações) de corpos com deficiência em processos de criação em dança entre outras coisas más**. Curitiba: PROEC UFPR, 2015. Disponível em:
<http://www.proec.ufpr.br/download/cultura/tom/tom2.pdf>. Acesso em 21 mar. 2021.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A arte do cinema: uma introdução**. Gregoli, Roberta (trad.) Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: EDUSP, 2013.

BRASIL, **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>. Acesso em 21 mar. 2021.

____ **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 21 mar. 2021.

____ **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 21 mar. 2021.

____ **IBGE - Censo 2010**. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_xls.shtm. Acesso em 2 mar. 2021.

____ **ANCINE regulamenta inclusão de recursos de acessibilidade auditiva e visual nas salas de cinema**. Disponível em: <https://www.ancine.gov.br/pt-br/sala-imprensa/noticias/ancine-regulamenta-inclus-o-de-recursos-de-acessibilidade-auditiva-e-visual>. Acesso em 21 mar. 2021.

CAMARGO, Marcos H. **Formas diabólicas**: ensaios sobre cognição estética. Londrina: Syntagma Editores, 2017.

CAMARGO, Marcos H. & STECZ, Solange S. **Caderno de Notas**: Mestrado Profissional em Artes. Curitiba: UNESPAR, 2019.

CARREIRO, Rodrigo. **Notas sobre a estética sonora do filme**. In: CARREIRO, Rodrigo (Orgs.); OPOLSKI, Débora; SOUZA, João Baptista Godoy de. **O SOM DO FILME**. Curitiba: UFPR/UFPE, 2018, pp. 19-34.

COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema**: espetáculo, narração, domesticação. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Autêntica, 2008.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**: volume II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

____ **Aprendendo com a própria história**: volume I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

____ **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

____ **Pedagogia da esperança**. São Paulo, Paz e Terra, 2006.

___ **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 2005.

FRESQUET, Adriana Mabel; MIGLIORIN, Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14**. In: FRESQUET, Adriana. **CINEMA E EDUCAÇÃO: A LEI 13.006 – REFLEXÕES, PERSPECTIVAS E PROPOSTAS**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

___ **Aprender com experiências do cinema: desaprender com imagens da educação**. (Organizadora). Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2009.

GUIMARÃES, Denize Azevedo Duarte. **Comunicação Tecnoestética nas Mídias Audiovisuais**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

GUZMÁN, Patricio. **Filmar o que não se vê: um modo de fazer documentários**. Sabino, José Ferez. (trad.). São Paulo: SESC, 2017.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. MIRANDA, Daniel; OLIVEIRA, Willian (trad.), Rio de Janeiro: PUC/Apicuri, 2016.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção**. *Psicologia em Estudo*, v. 6, n. 1, pp. 17-27, 2001.

LOPES, Denilson. **Cinema global, cinema mundial**. *E-Compós*, Brasília, v13, n. 2, maio/agosto, 2010.

MASCARELLO, Fernando. **Reinventando o conceito de cinema nacional**. In: BAPTISTA, Mauro; MASCARELLO, Fernando. (Orgs.) **CINEMA MUNDIAL CONTEMPORÂNEO**. São Paulo: Papyrus, 2008.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

OLIVEIRA, Francisco N. Gomes de; BRANCHER, Vantoir Roberto; SILVA; Suzel Lima da; PIOVESAN, Josiane Bertoldo. A formação do professor na sala de aula: atitude frente à pessoa com deficiência. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. SC: UDESC, v. 15, n. 4, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13371/0>. Acesso em: 10 jan. 2020

RAMOS, Fernão Pessoa; SCHVARZMAN, Sheila. **Nova história do cinema brasileiro**. São Paulo: SESC, 2018

RODRIGUES, Chris. **O cinema e a produção**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SALIBA, Maria Eneida Fachini. **Cinema contra cinema: o cinema educativo de Canuto Mendes (1922-1931)**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2003.

SCHIAVINATTO, Iara Lis; ZERWES, Erika. **Cultura visual**: imagens na modernidade. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, Renata Maldonado. RIBEIRO, Luana Leal. Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da Educação Especial. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. SC: UDESC, v. 13, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9378>. Acesso em 14 jan. 2020.

SIRINO, Salete Paulina Machado. Cinema e educação: pensando uma proposta de ensino do cinema brasileiro. MT, **Revista Ecos**, v. 12, Unemat, 2012, pp.124-145. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_12/8_Pag_Revista_Ecos_V-12_N-01_A-2012.pdf. Acesso em 30 de jan. 2020.

SIRINO, Salete Paulina Machado; PINHEIRO Fabio L. Francener. (Orgs.) **Cinema Brasileiro na escola**: pra começo de conversa. Curitiba: UNESPAR, 2014.

STECZ, Solange Straube. **Cinema e Educação**: produção e democratização do audiovisual com crianças e adolescentes em Curitiba. ???p. São Carlos: Tese (doutorado em educação), UFSCAR, 2015.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. **Percebendo o corpo**. In. **O CORPO QUE FALA DENTRO E FORA DA ESCOLA**. GARCIA, Regina Leite (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA, Jorge A. Metodologia, complexidade e arte. **Revista do Lume**, Campinas, Unicamp, nº 4, dez., 2013.

___ **Formas de Conhecimento: Arte e Ciência - Uma visão a partir da Complexidade**: Teoria do Conhecimento e Arte. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006. v. 1.

XAVIER, Ismail. **O cinema brasileiro moderno**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

___ **O discurso cinematográfico**: opacidade e transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

___ *in* MONZANI, Josette Maria Alves de Souza. **Gênese de Deus e o diabo na terra do sol**. São Paulo: Annablume, FAPESP; Salvador: Fundação Gregório de Matos; UFBA, 2005, p. 15.

FILMOGRAFIA

A PESSOA é para o que Nasce. Direção: Roberto Berliner. Rio de Janeiro: TvZERO, 2004. 1 filme (85 min), sonoro, colorido.

ALICE Júnior. Direção: Gil Baroni. Curitiba: Beija-flor Filmes: Olhar Distribuição, 2019. 1 filme (87 min), sonoro, colorido, HD.

ALMA no Olho. Direção: Zózimo Bulbul. Rio de Janeiro: Cine-TV e Audiovisual Ltda., 1973. 1 filme (12 min), sonoro, P&B, 35 mm.

À MARGEM da Imagem. Direção: Evaldo Mocarzel. São Paulo: SP – Filmes de São Paulo Ltda., 2002. 1 filme (72 min), sonoro, colorido.

A ONDA Traz, o Vento Leva. Direção: Gabriel Mascaro. Recife: Desvia Filmes, 2014. 1 filme (29 min), sonoro, colorido, HD.

BRANCO Sai, Preto Fica. Direção: Adirley Queirós. Brasília: Cinco da Norte: Dist. Vitrine Filmes, 2014. 1 filme (90), sonoro, colorido, HD.

CARNE em Água. Direção: Davi Bortolossi. Curitiba: NÓ Movimento em Rede; Universidade Estadual do Paraná – *campus* de Curitiba II, 2014. 1 filme (8 min), sonoro, P&B.

CASTELO Rá-Tim-Bum. Direção: Cao Hamburger. São Paulo: TV Cultura; A.F. Cinema e Vídeo; CAOS Produções: Dist. Columbia Pictures, 1999, 1 filme (107 min), sonoro, colorido.

COLEGAS. Direção: Marcelo Galvão. São Paulo: Gatacine: Dist. Europa Filmes, 2013. 1 filme (94 min), sonoro, colorido, HD.

DOCUMENTÁRIO. Direção: Rogério Sganzerla. São Paulo: Rogério Sganzerla, 1966. 1 filme (11 min), sonoro, P&B, 16 mm.

DEUS e o Diabo na Terra do Sol. Direção: Glauber Rocha. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes: Dist. Produções Cinematográficas Herbert Richers S.A.; Copacabana Filmes, 1964. 1 filme (118 min), sonoro, P&B, 35 mm.

ENGANO. Direção: Cavi Borges. Rio de Janeiro: Cavi Borges, 2008. 1 filme (11 min), sonoro, colorido.

ERA Uma Vez no Oeste (*C'era una volta il West*). Direção: Sergio Leone. Almería; Cinecittà; Utah: Rafran Cinematografica; Finanzia San Marco; Paramount Pictures: Dist. Paramount Pictures, 1968. 1 filme (165 min), sonoro, legenda, colorido, 35 mm.

FANTASMAS. Direção: André Novaes Oliveira. Contagem: Filmes de Plástico, 2010. 1 filme (11 min), sonoro, colorido, HDV.

HOJE Eu Quero Voltar Sozinho. Direção: Daniel Ribeiro. São Paulo: Lacuna Filmes: Dist. Vitrine Filmes, 2014. 1 filme (96 min), sonoro, colorido, HD.

ILHA das Flores. Direção: Jorge Furtado. Porto Alegre: Casa de Cinema de Porto Alegre, 1989. 1 filme (13 min), sonoro, colorido, 35 mm.

LUÍZA. Direção: Caio Baú. Curitiba: Gesto de Cinema, 2016. 1 filme (15 min), sonoro, colorido, HD.

MARCELO. Direção: Jéssica Lopes. Santos: Lucia Godinho, 2013. 1 filme (13 min), sonoro, colorido, HD.

O EXTERMINADOR do Futuro (*The Terminator*). Direção: James Cameron. Los Angeles: Hemdale Film Corporation; Pacific Western Productions; Cinema '84: Dist. Orion Pictures, 1984. 1 filme (108 min), sonoro, legenda, colorido, 35 mm.

O EXTERMINADOR do Futuro: O Julgamento Final (*Terminator 2: Judgement Day*). Direção: James Cameron. Los Angeles: Carolco Pictures; Pacific Western Productions; Canal+: Dist. TriStar Pictures, 1991. 1 filme (137 min), sonoro, legenda, colorido, 35 mm.

O FILHO Eterno. Direção: Paulo Machline. São Paulo: RT Features: Dist. Sony Pictures. 2016. 1 filme (82 min), sonoro, colorido, HD.

O MENINO e o Mundo. Direção: Alê Abreu. São Paulo: Filme de Papel: Dist. Espaço Filmes, 2013. 1 filme (79 min), sonoro, colorido, HD.

ONDE Borges Tudo Vê. Direção: Taciano Valério. Campina Grande: Videar Filmes: Dist. Lume Filmes, 2012. 1 filme (77 min), sonoro, P&B, HD.

O RASTRO. Direção: João Caetano Feyer. Rio de Janeiro: Lupa Filmes Orion Pictures: Dist. Imagem Filmes, 2017. 1 filme (90 min), colorido, HD.

ORGANISMO. Direção: George Pereira. Recife: Inquieta: Dist. Inquieta, 2017. 1 filme (96 min), sonoro, colorido, HD.

ORFEU. Direção: Cacá Diegues. Rio de Janeiro: Rio Vermelho Filmes; Globo Filmes: Dist. Warner Bros., 1999. 1 filme (111 min), sonoro, colorido, 35 mm.

ORFEU Negro. Direção: Marcel Camus. Rio de Janeiro: Dispat Films; Gemma Films; Tupan Filmes Ltda.: Dist. França Filmes do Brasil S.A., 1959. 1 filme (110 min), sonoro, P&B, 35 mm.

O SHOW de Truman (*The Truman Show*). Direção: Peter Weir. Los Angeles: Paramount Film: Dist. Paramount Pictures, 1998. 1 filme (103 min), sonoro, legenda, colorido, 35 mm.

QUAL é o Corpo que Dança?. Direção: Elisa Pocaí; Gabriel Chemin; Helena Volani. Curitiba: Universidade Estadual do Paraná – *campus* de Curitiba II, 2017. 1 filme (5 min), sonoro, colorido, HD.

SOB o Céu de Lisboa (*Lisbon Story*). Direção: Win Wenders. Lisboa: Madragoa Filmes; Road Movies, 1994. 1 filme (100 min), sonoro, legenda, colorido.

TENTEI. Direção: Laís Melo. Curitiba: Gesto de Cinema, 2017. 1 filme (15 min), sonoro, colorido, HD.

TUDO Dia Todo. Direção: Flávio Frederico. São Paulo: Kinoscópio Cinematográfica; Superfilmes, 1998. 1 filme (11 min), sonoro, P&B, 35 mm.

VIDA Maria. Direção: Márcio Ramos. Fortaleza: Trio Filmes; VIACG, 2006. 1 filme (9 min), sonoro, colorido, 35 mm.

VINIL Verde. Direção: Kleber Mendonça Filho. Recife: CinemaScópio; Símio Filmes, 2004. 1 filme (16 min), sonoro, colorido, 35 mm.