

BRINQUEDOS DE CINEMA: EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO

CINEMA TOYS: EPISTEMOLOGY AND EDUCATION

JUGUETES DE CINE: EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Armando Manoel Neto¹

Resumo: O texto a seguir indica e questiona alguns dispositivos cinematográficos experimentados em diferentes contextos pedagógicos para sintetizar imaginações e reflexões teóricas que emergem quando se faz cinema em contextos de arte educação. Trata-se de um ensaio crítico que busca refletir sobre a potência da experiência-cinema no universo educacional. O texto não está fixado em experiências empíricas e pontuais, mas parte delas para estabelecer conexões de sentidos e atravessamentos essenciais para um entendimento pedagógico do empenho do cinema na educação dos jovens. Propomos pensar assim as imagens, as visualidades e o olhar tanto do espectador quanto do criador audiovisual, direcionados para dentro do projeto educativo dos espaços, objetos técnicos e modos de fazer da sociedade na qual vivemos.

Palavras-chave: Cinema; educação; arte.

Abstract: The following text indicate and question some cinematographic devices experienced in different pedagogical contexts to synthesize imaginations and theoretical reflections that emerge when cinema is made in contexts of art education. This is a critical essay that seeks to reflect on the power of cinema-experience in the educational universe. The text is not based on empirical and punctual experiences, but starts from them to establish connections of meanings and essential crossings for a pedagogical understanding of the commitment of cinema in the education of young people. We propose to think in this way the images, visualities and the look of both the spectator and the audiovisual creator, directed into the educational project of spaces, technical objects and ways of doing the society in which we live.

Keywords: Cinema; education, arts.

Resumen: El siguiente texto señala y cuestiona algunos dispositivos cinematográficos experimentados en diferentes contextos pedagógicos para sintetizar imaginaciones y reflexiones teóricas que emergen cuando se hace cine en contextos de educación artística. Este es un ensayo crítico que busca reflexionar sobre el poder del cine-experiencia en el universo educativo. El texto no se basa en experiencias empíricas y puntuales, sino que parte de ellas para establecer conexiones de significados y cruces imprescindibles para una comprensión pedagógica del compromiso del cine en la educación de los jóvenes. Proponemos pensar así las imágenes, las visualidades y la mirada tanto del espectador como del creador audiovisual, dirigidas al proyecto educativo de espacios, objetos técnicos y modos de hacer de la sociedad en la que vivimos.

Palabras clave: Cine; educación; arte.

O cinema nas práticas de educação

Há diferentes caminhos para se pensar o cinema e as atividades de criação audiovisual hoje. No texto a seguir propomos uma abordagem educacional pensando para isso espaços, objetos técnicos e modos de fazer da sociedade na qual vivemos que historicamente foram, e

¹ Universidade Federal de São Carlos.

ainda são, específicos, ou ao menos pensados no campo da educação. O interesse no tema vem da observação de percursos e de resultados das práticas de jovens em oficinas e salas de aula, do ensino livre, médio e superior, que se assemelham por serem experiências mediadas por dispositivos cinematográficos diversos. Porém, não se trata aqui de apresentar etnograficamente determinados eventos, a sugestão é de refletir sobre as potências presentes nas práticas pedagógicas com o cinema de modo teórico. Sendo assim, o texto não está fixado em experiências empíricas e pontuais, mas parte delas para estabelecer conexões de sentidos e atravessamentos essenciais para um entendimento pedagógico do empenho do cinema na educação dos jovens. Propomos pensar as imagens, as visualidades e o olhar tanto do espectador quanto do criador audiovisual, direcionados para dentro do projeto educativo dos espaços, objetos técnicos e modos de fazer da sociedade na qual vivemos. Primeiro, trataremos de apresentar essa prática tão comum e simbólica do cinema em contextos educacionais, em seguida sugerimos um olhar atento para os dispositivos cinematográficos nelas presentes com certa regularidade. Na última parte gostaríamos de pensar de fato os brinquedos do cinema, no sentido das materialidades que esta arte nos impõe hoje enquanto desafio pedagógico. O trajeto é então o de sintetizar imaginações e reflexões teóricas que emergem como essenciais para um entendimento pedagógico do empenho do cinema na educação dos jovens.

Práticas de cinema em contextos de educação

Fabián Núñez (2011) observa questões orientadoras para pensarmos o cinema na América Latina, incluído aí o Brasil. O autor nos convida a pensar a prática material da realização cinematográfica em sua intersecção com a criação da estética visual. O interesse discursivo, mas também empírico, nos remete a uma ligação prática entre a criação e os modos de fazer cinema no Brasil. Ambas são eminentemente e imanentemente técnicas, mas se desdobram também de modo estético e discursivo, constituindo por um diálogo entre estes elementos o que apontamos como aspectos da linguagem do cinema (MARTIN, 2003; METZ, 1980). Nesta perspectiva, seriam os cineastas brasileiros e latino-americanos os principais sujeitos que assumem e corporificam o papel de formuladores de novas estéticas e novos modos de produção por meio de suas práticas nos diversos espaços e contextos do campo, ou seja, na indústria cinematográfica e audiovisual em geral. A partir destas reflexões podemos imaginar que a emergência das novidades está intimamente atrelada ao quanto e ao modo prático que estes criadores e criadoras de audiovisual trabalham e se engajam no cinema. Trata-se de sujeitos criadores, dominantes, desejantes, falantes e brincantes das tais linguagens do cinema. São estes que dominam o cinema como saber/poder relativos tanto aos discursos, ou técnicas narrativas, discursivas e imagéticas; mas também como práticas empíricas concretas. E são estas relações, atreladas aos fatores extra-cinematográficos – talvez num sentido bastante sociológico (MENEZES, 2017), que de fato subsidiam uma teoria possível para o cinema latino-americano, como cinema que se quer anticolonialista.

Paralela a essa noção quase que estrutural do campo cinematográfico², existem hoje no Brasil diversas ações educacionais envolvendo a prática do audiovisual e o cinema em espaços e experiências institucionais (cursos universitários, escolas técnicas, como, ETEC e Pronatec); mobilizadas pelas organizações de sociedade civil (LabKumã, Vídeo nas Aldeias, Instituto Criar, Cinema Nosso) que se relacionam com o Estado pelos mecanismos de editais e programas. Se

² Núñez (2011) propõe uma reflexão que toma como centro referencial a América Latina, e evidentemente, o Brasil. No entendimento aqui proposto, a caracterização discursiva de um cinema latino-americano serve mais para estacar e delimitar os limites simbólicos e práticos que definem um cinema possível na América Latina, ou seja, que compartilha práticas, ordens, discursos e conhecimentos intersubjetivos. Nesse sentido, sua análise vai além de apontar as características de um cinema generalizado que existe de modo único em toda parte do continente.

imaginarmos que há movimento da produção cinematográfica³ em lugares de educação, que une as práticas dos criadores do cinema com os jovens em diferentes contextos, ele é movido e faz mover gestos e marcas que podem contribuir para a teoria e as inovações nos modos de fazer do cinema.

As teorias cinematográficas latino-americanas são reflexões associadas à prática. Eis uma de suas singularidades. São, em geral, cineastas teóricos, que formulam não apenas uma nova estética, mas também, em alguns casos, um novo modelo de produção. Portanto, descrentes da função crítica cinematográfica de seus países, ocupam esse papel de reflexão fora dos meios tradicionais, assim como fora da academia, diferente de sua contemporânea cine-semiologia (NÚÑEZ, 2011. p. 61).

O entendimento é o da formação de sujeitos, que, enquanto alunas e alunos, de escolas ou de projetos sociais de cinema, se encontram com a perspectiva própria do cinema latino-americano, caracterizado pela relação extra-cinematográfica ou seja que escapa às possibilidades criativas e imaginativas que vem exclusivamente “de dentro” de suas experiências com o cinema, sendo mais mobilizadas pela escolha de exercícios formativos, práticos, de mão na massa, com luz, câmera e ação! Estes que parecem ter que operar justamente na desconstrução de noções colonizadas do cinema e do audiovisual impostas pelos meios hegemônicos do cinema e da televisão.

Alain Bergala (2008) defende o cinema enquanto arte, ou seja, como experiência de “outra natureza”, que não a do curso localizado na escola, no curso técnico ou na universidade – que acorrenta os saberes hoje formalizados nos currículos educacionais. Para este autor se trata de produzir o cinema como arte no espaço educacional como experiência “cuja alteridade radical os alunos devem experimentar” (BERGALA, 2008. p. 31), e não apenas contemplar, ler ou refletir sobre. Para Bergala o cinema só o é enquanto fazer prático. Trata-se então de pensar no cinema enquanto possibilidade de criação, ou seja, que envolve o engajamento enquanto espectador atento, mas também como experiência de participação nas tomadas de decisão e nos problemas processuais que constituem uma obra cinematográfica. Os filmes são marcas de gestos de criação (BERGALA, 2008, p. 34). Não como objetos de leitura, decodificáveis, mas, estruturas onde cada plano – que pode ser experimentado e questionado cinematograficamente, ou ser realizado na prática – permite compreender um pouco do seu processo de criação.

Cabe pensar também que muito do que se compreende hoje em dia por cultura, comunicação e até mesmo conhecimento é manifesto em formato audiovisual. Um segundo ponto de vista é o de que as experiências com o cinema e o audiovisual estão intimamente, e são expressivamente influenciadas pelo desenvolvimento massivo das mídias digitais em nossa era. Atualmente a mídia digital está expressivamente ligada a presença do computador e dos celulares nas mãos, casas, ambientes de trabalho, escolas, universidades e salas de aula das grandes cidades brasileiras e do mundo (SANTAELLA, 2018, p. 138). Em terceiro lugar, nota-se também dentro deste desenho histórico no qual nos situamos, o surgimento e popularização da *Internet*, como mídia virtual, que permitiu o rearranjo em rede das formas de comunicação contemporâneas. O cinema não saiu incólume das transformações socioculturais recentes. Neste sentido, mídias analógicas e mídias digitais e virtuais convergem, e acabam por nublar os limites entre as definições clássicas de cinema e audiovisual. Por outro lado, estas mesmas mídias potencializaram a possibilidade da prática de filmar, editar e construir com as linguagens cinematográficas. Os ganhos para a disseminação e

³ Talvez, nesta análise, o movimento se configure ainda como bastante regionalizado, mais presente no eixo Rio de Janeiro-São Paulo (cidades) devido às circunstâncias do avizinhamento destas práticas. Seria proveitoso observar com mais tempo e dedicação as práticas e experiências em outras cidades, regiões e estados do Brasil.

efetiva construção de novas possibilidades pedagógicas baseadas na prática hoje se abastecem fartamente das possibilidades oferecidas pelas câmeras acopladas nos *smartphones*.

Assim, até aqui apontamos para esta que talvez seja a primeira perspectiva que revela um pouco mais das qualidades e dificuldades do trabalho em arte educação com as linguagens do cinema: a importância da prática. Bergala (2008) assinala a potência que existe no ato de simplesmente imaginar um filme, mas a apropriação das linguagens se dá de maneira mais eficaz, em termos de domínio, manipulação e possibilidade de criação em situações práticas de criação. Isso não significa que existe apenas um modo de se fazer cinema em contextos de educação, o entendimento caminha no sentido de delimitar como essa atenção à prática faz sentido dentro do campo cinematográfico brasileiro⁴. Questão até fácil de perceber, pois o jovem quando em contato com o cinema, com a câmera, ocasionalmente demonstra uma vontade de reproduzir os temas e planos do cinema *blockbuster*, com suas cenas de ação e violência, tiros e cenas de terror. São essas suas referências do cinema, há toda uma colonização de sua imaginação por trás destas formas tão presentes no cinema que ele assiste e consome, e que ocasionalmente, irá produzir. Entendemos então que é por meio da prática que se dá a eficácia e mesmo a possibilidade de romper com os padrões, partindo para um processo de novos entendimentos dessa arte extremamente constrangida por essa forma hegemônica global que nos faz achar que cinema é só o que vem de Hollywood.

Os dispositivos cinematográficos

Decorre desse primeiro entendimento sobre a importância da prática, um olhar para as experiências que abarcam fenômenos, lugares e objetos que estão fora da tela – estes que revelam aspectos centrais para entendermos a importância da relação produção criação, ou seja, do cinema enquanto arte no contexto do mundo atual. Discutiremos neste segundo ponto a fecundidade do conceito de dispositivo cinematográfico como instrumento de criação artística. Mais centralmente, sugerimos discutir a importância que é dada ao Minuto Lumière e alguns contrapontos metodológicos que se mostram pertinentes para questioná-lo enquanto prática. Por definição, poderíamos caracterizar os dispositivos cinematográficos sem tentar limitá-los, como de estratégias de criação no audiovisual contemporâneo que já são amplamente compreendidas e praticadas como método. Ao trabalhá-los como instrumentos que viabilizam a criação artística, os educadores os pensam como componentes para se referir a disposição dos elementos constituintes de uma obra, importantes sobretudo porque são manipuláveis e transformáveis, ou seja, constituintes do espaço privilegiado no qual os estudantes-criadores atuarão.

Trata-se aqui de discutir a noção de dispositivo como estratégia narrativa capaz de produzir acontecimento na imagem e no mundo. Pensar de que forma as novas tecnologias do audiovisual são organizadas em dispositivos de criação é pensar também o estatuto da imagem contemporânea, a possibilidade e o sentido da produção de novas imagens (MIGLIORIN, 2006, p. 82).

Falar em dispositivos cinematográficos implica fundamentalmente em pensar processos de criação e interação com imagens⁵. Processos esses que entendemos que devem colocar os

⁴ Essa noção sempre será problemática. Podemos pensar que nossa análise é regionalizada. O que por sua vez não descaracteriza seu entendimento como brasileiro.

⁵ Um caso potente para pensarmos como identificar o dispositivo cinematográfico no cinema brasileiro é o de Eduardo Coutinho. Consuelo Lins (2004, p. 101) resumiu, desse modo, a prática de Coutinho nesses tempos: “Dispositivo é um termo que Coutinho começou a usar para se referir aos seus procedimentos de filmagem. Em outros momentos, ele chamou isso de prisão”. Nas palavras do cineasta: “O que realmente me interessa é o dispositivo, pode se chamar também de método. Eu fui descobrindo, pouco a pouco, que o dispositivo mais

interlocutores no papel de criadores, o que permitem de fato pensar a criação em si. Sendo esta a condição necessária para que ocorra de fato uma experiência sensível de si e do mundo, ou seja, para que o cinema seja de fato um potencial inventor de formas de engajamentos no compartilhamento sensível de ideias, conceitos e percepções de mundo e conhecimento.

Em diversos contextos de trabalho, os mediadores e professores de cinema empenham o dispositivo conhecido como “Minuto Lumière”⁶, como o primeiro passo para se pensar o cinema como ferramenta educativa. De fato se mantermos a concepção do trabalho com o cinema no formato de curso extensivo, no qual abordaremos as origens do cinema na história da humanidade, faz sentido alocar tal dispositivo junto a explanações sobre o cinematógrafo, seu tamanho e pouca mobilidade, a ausência da captação sonora, bem como os limites físicos temporais das películas.

Acontece que a imersão dos estudantes/alunos no mundo dos vídeos e da cultura digital em geral, parece antecipar e às vezes até mesmo embaralhar alguns conceitos que se pretendem nesta proposta de dispositivo. Atualmente, não é uma novidade nem uma dificuldade se fazer vídeos de um minuto, ou mais. Mesmo sem movimento algum. A imposição do plano único, com ou sem movimentos de câmera, já é largamente praticada em postagens em redes sociais, por exemplo. Entendemos, portanto que o Minuto Lumière sugere pela própria prática uma oportunidade de reflexão sobre os atos de filmagem, sobre a *mise en scène*⁷, do lado de cá e de lá da câmera. O que hoje, não podemos ser ingênuos, já é bastante difundido culturalmente em meio a ambiência digital e virtual que nos cerca.

O que se deve ter em vista é que os exercícios com o Minuto Lumière, em casos de pouco conhecimento pedagógico sobre tal atividade, possibilitam incorrer no risco de constranger olhares. Estabelecer um plano fixo, por exemplo, não permite que se façam vídeos ultrarrápidos que podem soar ininteligíveis, mas que no fundo significam algum olhar possível habitando aquele sujeito que filma. Pensamos aqui na possibilidade de um caminho que talvez se abrisse para o entendimento objetivo e racionalizado do que é um plano cinematográfico (que é histórico e discursivo, portanto) pela sua antítese.

Os dispositivos cinematográficos podem fazer com que os sujeitos reflitam sobre suas imagens, sobre si e sobre o mundo. Fazem com que eles ou elas desenvolvam suas próprias noções do que gostaram ou do que não gostaram em um filme ou em um processo, e os porquês destas sensações. Vemos uma potencial forma de trabalho que faz com que os envolvidos se tornem educadores de si mesmos. Abre-se uma infinidade de diferentes percepções, e consequentemente, daquilo que as regras de linguagem cinematográfica convenceu-nos a chamar de “erros”. E para, além disso, podemos refletir também sua construção como erro

essencial para mim é a prisão espacial. Trata-se de metonímia, eu não quero falar de determinado país, ou religião, ideias gerais eu jogo fora. Eu aprendi que a prisão espacial é fundamental para mim (COUTINHO *apud* LINS, 2004, p. 101). Lembramos também que podem ser imagens em movimento ou não.

⁶ O minuto Lumière foi idealizado por Alain Bergala e Nathalie Bourgeois como atividade pedagógica em suas atuações profissionais com ensino e aprendizagem do cinema na *Cinémathèque française* (FRESQUET, 2009, p. 2). Este exercício bastante simples foi reeditado pelo projeto “Inventar com a diferença” com a proposta de fazer os estudantes de cinema pensarem sobre o marco inicial da história do cinema quando em 1895, os Irmãos Lumière inventam o cinematógrafo. Neste aparelho as imagens eram filmadas em rolos de película que permitiam filmes com aproximadamente 50 segundos de duração. Assim a ideia é realizar um plano de um minuto retornando à maneira como eram feitos os primeiros filmes da história do cinema. (MIGLIORIN, 2014, p. 37). Aqui não estamos de forma alguma invalidando todo um amplo e complexo trabalho que vem sendo feito com e por meio deste exercício. A intenção talvez seja ampliar os olhares sobre as práticas buscando torna-las sempre mais reflexivas e críticas em seus usos pedagógicos.

⁷ *Mise en scène* é uma expressão de origem francesa relacionada ao teatro e ao cinema. Ela se refere a construção, encenação e o posicionamento de uma cena, incluído aí todos os seus desdobramentos técnicos. David Bordwell e Kristin Thompson explicam que “[...] *mise-en-scène* inclui os aspectos do cinema que coincidem com a arte do teatro: cenário, iluminação, figurino e comportamento dos personagens. No controle da *mise-en-scène*, o diretor encena o evento para a câmera” (2013, p. 205).

visual ou estético. As possibilidades são infinitas e os sujeitos passam a inventar reflexões com o material que eles e elas mesmos criaram quando trabalham com esse modo de fazer cinema. O cinema livre como arte, mas pensado como educação. Portanto é preciso pensar que:

O dispositivo é uma noção transversal à produção de uma obra. Quer dizer, em determinados trabalhos, não podemos pensar a montagem, a fotografia, o roteiro ou a atuação dos atores de maneira segmentada, dissociados do dispositivo que os inventam. Trata-se de uma escolha, que estabelece limites antes da captação ou da apropriação de qualquer imagem. Essa escolha irá contaminar todas as opções, que se colocarem dali para frente (FÓRUM NICARÁGUA, 2021, p. 85).

As diferentes e possíveis formas de abordar e trabalhar com o Minuto Lumière, revelam em algum momento o movimento de uma lógica de “revelação”, onde os planos, movimentos de câmera e cortes (estipulados pela “linguagem do cinema clássica” de Marcel Martin, Harry Watts, Walter Murch entre outros) são apresentados em sua visualidade cinematográfica, mas para além disso, são apontados nela discursivamente. O entendimento do discurso vem “de fora” para revelar até então o que estava contido “dentro” do cinema. Assim apontamos a linguagem clássica como modo de fazer, mas sempre tentando lembrar que enquanto forma não é única, nem a “correta”, mas a que foi imposta e estabelecida como social e visualmente inteligível. Reprodução técnica que se firmou enquanto discurso cinematográfico. Essa deve ser supostamente a revelação. De um olhar que já se tinha, mas que ainda não era compreendido. Esse dispositivo pode ao mesmo tempo estimular um rompimento a partir do entendimento do que é a linguagem hegemônica no cinema, ou por outro lado, estimular mais uma forma de reprodução, no intuito de sinalizar um domínio dessa linguagem corrente. Ambas são válidas. Porém esse método exige do profissional envolvido uma responsabilidade de carregar as amostras de sentido, para que as imagens não exerçam a sedução de se copiar para agradar. É mais legal inventar e criar com a imaginação.

Uma consideração ainda que devemos tomar é sobre o cinema enquanto processo. Um Minuto Lumière Isolado, feito para ser assistido e apagado, como mero exercício técnico parece trair a arte do cinema. Pensar em cinema é pensar em filmes, obras construídas, e não planos racionais isolados que um dia serão somados numa contabilidade visual, os exercícios são sim fundamentais, o que é fundamental pensar é que eles não se limitam, e podem decolar também enquanto obras.

Da materialidade do cinema e do audiovisual

Discutimos até aqui a importância da prática com dispositivos para a relação entre cinema e educação, além das discussões em torno do uso do dispositivo específico conhecido como “Minuto Lumière”. Tratam-se, essa e outras práticas, de técnicas que viabilizam a criação artística estabelecendo certos componentes para se referir a disposição dos elementos constituintes de uma obra, importantes, sobretudo porque são manipuláveis e transformáveis, ou seja, constituintes do espaço privilegiado no qual os estudantes-criadores atuarão num curso de cinema ou audiovisual. Prática e dispositivos cinematográficos poderiam ser facilmente traduzíveis por algo como “brincadeiras no fazer do cinema”. Há alguma regra? Sim. Mas a pretensão em torno de um resultado final racionalizável se desfaz frente a ação decorrente da ação das pessoas nos processos. Muito mais do que uma estrutura pré-estabelecida que ensina a fazer filmes, a educação por meio do e para o cinema deve estar atenta ao fazer prático e ao uso das linguagens para atingir sua eficácia. E como o resultado neste campo é sempre matéria de imaginação, há bastante diversão envolvida. Pelo menos entendemos que assim poderia ser.

Nesta última parte, observamos um terceiro componente muito presente e sensível às práticas e pensamentos do cinema enquanto educação: a materialidade dos objetos técnicos e

produtos do cinema. Desta forma este artigo observa os discursos e dominações técnicas, éticas e estéticas muito específicas de nossa era, que além de mecânica e eletrônica é virtual e digital. Baseada na comunicação audiovisual por meio das imagens, em ritmo e velocidade alta no compartilhamento de informações, sobretudo por meio das imposições empresariais, via equipamentos, aparelhos e licenças, que surgem ocasionalmente em nossos percursos de pesquisa.

Falemos então dos brinquedos do cinema como categoria de análise. Existem brincadeiras que não demandam nada além do corpo e da disposição física e espiritual para se brincar: o esconde-esconde, o pega-pega, jogos de teatro, cantar e dançar. Porém, como jogar bola sem uma bola? Como pular corda sem uma corda, ou desenhar a amarelinha sem o giz e o próprio chão? A própria existência de algumas brincadeiras demanda da materialidade de certos objetos. Não pelo objeto em si. Mas pela marca simbólica que ele cristaliza em sua materialidade. Marca comum, dialogável, entendível, brincável. Tanto corpo, como objeto, corda, bola, como o esconderijo ou à chegada, o chão. São símbolos que estabelecem os limites da brincadeira. São, regras culturais momentâneas, efêmeras mesmo, mas, eficazes. Quem nos lembra é o objeto.

O primeiro e talvez mais simbólico dos brinquedos do cinema é a câmera de filmagem. Nela se cristaliza aquilo que foi e sempre será central para a história e prática social do cinema. A câmera tem origem na câmara escura, pelo entendimento da luz; na máquina fotográfica pelo empenho químico em capturar e materializar esta imagem numa superfície sólida; e no e cinematógrafo, pela adição da ilusão do movimento ao entendimento das imagens. Há que se mencionar também o gravador de áudio, que sincronizado ao equipamento visual estabelece o formato audiovisual que hoje conhecemos. Trata-se aqui obviamente de um resumo. São inúmeros os capítulos da história técnica deste objeto, e dos inventores e diretores por trás das câmeras. Porém, não é esse nosso escopo aqui. A discussão aqui proposta se dirige mais para o entendimento de como podemos entender a câmera em campo em uso. Assim gostaríamos de resgatar pensamentos de Jean Rouch o “antropólogo cineasta” que marcou em sua prática e suas reflexões a potencialidade catalisadora da câmera, ou seja, como objeto técnico que condensa olhares, interesses, desejos e atos em torno de um aparelho eletrônico.

Rouch criou mais de uma centena de filmes de relevância antropológica fundamental, e que se abriram para as teorias do cinema, assim também são as possibilidades de se pensar pedagogias em torno das experiências por ele propostas. Seus filmes procuravam estabelecer um diálogo efetivo com as sociedades estudadas. Esse princípio, daquilo que veio a ser chamado de antropologia compartilhada, seria permitido, e de certa forma alcançável mesmo, de forma ímpar, por meio do filme. Ele, como cineasta pesquisador de grupos africanos que, em sua maioria, não liam, viu no filme a possibilidade de levar sua análise sobre o grupo de volta para o mesmo. “O retorno inclui, geralmente, no trabalho de Rouch, a participação efetiva do grupo na (relaboração do filme, seja como coautor do roteiro, seja como observações que permitirão ao cineasta rever sua montagem)” (HIKIJ, 2006, p. 165).

No cinema direto⁸, movimento ao qual Rouch esteve ligado, a particularidade do uso da câmara (incluindo aí a captação do som direto, sincronizado com a imagem) pode ser definida como meio de registo estritamente mecânico e automático de uma realidade em curso, de modo a que ela é vista como “a própria natureza, apreendida de fato”. Rouch rompeu com esta tradição ao sugerir que a câmera não era “neutra” no processo, pelo contrário ela fazia com que seus interlocutores atuassem para ela. Processo este que não diminui à verdade em jogo – verdade esta que inclusive vai ser bastante questionada. A câmera catalisa novas realidades e verdades que talvez nem existissem

⁸ Hoje, cinema direto é um termo usado para designar um movimento do cinema documentário que existiu entre 1958 e 1962. Idealizado e fundado como movimento estético-político pelo cineasta russo Dziga Vertov (1896-1954), por meio de sua teoria do *Kino-Pravda*, na época diretamente traduzido por cinema-verdade. Tais capítulos ficaram conhecidos por cinema direto (inclusive Rouch tem participação nesse rebatismo dos conceitos) (FREIRE, 2012).

se não fossem realizadas *para* ela. Rouch percebeu que este grande problema de apreensão imagética da realidade era na verdade um falso problema, que jamais seria solucionado. Registrar e gravar a realidade objetivamente, na forma da verdade, era impossível porque a câmera, quando era ligada e apontada para algo ou alguém já incitava atos e acontecimentos no mundo das pessoas que simplesmente não existiam antes desse acionamento. Ao invés de se cansar neste debate, Rouch encarou essa potência, tornou sua câmera cada vez mais presente, atuante e esclarecida em sua prática. O resultado foi certamente um avanço na questão do compartilhamento.

É o princípio de compartilhamento na criação, principalmente da divisão de tarefas, mas sobretudo dos equipamentos⁹, da câmera principalmente, que nos mais diversos modos de fazer cinema tem se sobressaído nas oficinas audiovisuais, cursos escolares de cinema e/ou audiovisual. E este ato de ceder a câmera para o outro que parece cristalizar e contemplar tal proposta de compartilhamento do cinema, da experiência como arte.

Acoplado à câmera vêm os gravadores de som. Microfones. Há duas estratégias de abordagem desenvolvidas por Jean Rouch que devem ser destacadas para um entendimento visual deste documentário. Uma delas, apontada por Marco Antonio Gonçalves (2008) é desenvolvida em *Moi, un noir*¹⁰ (Eu, um Negro) de 1959, na qual Rouch dialoga e negocia a narrativa sonora das imagens com seus “atores”; Damouré Zika narra sua história como Eddie Constantine assistindo os filmes que Rouch fizera dele em uma ocasião anterior, mas narra sua história ao ser preso como tal personagem. Assim os atores são convidados a organizar suas imagens através de uma segunda narrativa criada no ato de assistir as imagens de si mesmo. Narrar e falar suas histórias, à ideia da voz, tem sido também significativo nos processos de educação e audiovisual investigados.

O aparelho celular talvez seja o objeto técnico que mais parece criar a sensação de permitir novas possibilidades democráticas da produção audiovisual expandida: acessível ao toque, digital e conectada. Nas oficinas e na educação com cinema e audiovisual em escolas, o celular surgiu como equipamento privilegiado para experiências de expressão e comunicação audiovisual de subjetividades, configurando uma nova espécie de liberdade de expressão e criação, e, ao mesmo tempo, uma nova forma de domínio sobre a vida dos sujeitos. É latente o problema de uma espécie de vício neste aparelho quando se fala em contextos mais rígidos e sistematizados da educação. Mas se falando de cinema suas possibilidades são muitas no sentido bastante objetivo de substituir a câmera de filmagem e o microfone. Tecnicamente falando não há uma substituição, afinal a câmera e o microfone estão ali, acoplados a um aparelho que hoje tem outros usos. Porém, o uso e os comportamentos que socialmente foram construídos em torno do celular muitas vezes limitam o uso do celular para a produção de cinema como arte, ou seja como experiência de alteridade.

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. [...] As tecnologias transformam suas maneiras de pensar, sentir e agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos (KENSKI, 2012, p. 21).

Nesse sentido, é importante salientar que a construção do celular como câmera de cinema e audiovisual dedicada para esta função – nesse sentido dentro de um processo que envolve também à

⁹ Considero justo apontar que mesmo tendo “inventado” a ideia de compartilhamento, Rouch não parece assumir de fato o compartilhamento da câmera, como aqui identificamos e propomos para as oficinas audiovisuais. Certamente, em seus sets, este movimento aconteceu. Mas não há em seus filmes uma assunção dessa prática. O exemplo é que ele não aparece nos filmes, ele nunca é filmado pelos seus interlocutores na África.

¹⁰ EU, um negro. Direção: Jean Rouch. Produção: Filmes de la Pléiade, França, 1959.

montagem, e a exibição, por exemplo –, talvez seja o maior desafio encontrado nos espaços de educação em cinema. É importante se orientar por essa perspectiva de compartilhamento apontada. E, para tanto, tais processos envolvem e requerem uma “renegociação da partilha, reinscrição incessante dos lugares de poder e autoridade, explicitando, nas estratégias fílmicas, o fosso entre mundos, mas também permitindo que mundos comuns sejam imaginados e fabricados com as imagens” (PIPANO, 2021, p. 344) para uma eficácia de uso desta ferramenta na prática.

A montagem no cinema, segundo Sergei Eisenstein (1990) revela processos que vão além do recorte e cole da celulose, ou como é hoje da montagem digital – processos de composição imagética seriada – para se desdobrar como construção social do conhecimento. Um fotograma num filme, ao ser inserido em outro momento do *continuum* fílmico, altera significativamente o conteúdo final da obra. Há criações interseccionadas de sentidos e imagens que dialogam e se criam enquanto símbolos e significados. Cezar Migliorin e Elianne Barroso (2016) abordam a pedagogia específica da montagem que tem sua genealogia ligada ao cinema soviético de Sergei Eisenstein e Dziga Vertov e que talvez seja imprescindível para o trabalho com cinema e educação. Estes cineastas abriram o caminho para se pensar o cinema como dispositivo de produção de sentido em sua relação com a realidade. Dessa perspectiva avançam na possibilidade do cinema e das produções audiovisuais como inventores de formas de engajamento no espectador por meio do compartilhamento sensível de ideias, conceitos e percepções de mundo e conhecimento (MIGLIORIN, BARROSO, 2016, p. 16).

Hoje os softwares de edição talvez sintetizem os objetos que mais parecem carregar o peso de um mundo mercadológico que se impõe sobre os processos de criação e produção de cinema e audiovisual. Há muitas perspectivas, mas a montagem e a edição de imagens, são tão caras à concepção de cinema, porque fazem pensar o saber/poder audiovisual nos contextos sociais, mas também porque se impõem como limitantes técnicos as oficinas e aulas de cinema. Se até aqui apontamos as estratégias das brincadeiras, é preciso salientar que estes processos não surgem descolados de realidades socioeconômicas e materiais. É importante que os facilitadores dos trabalhos com cinema e audiovisual percebam a importância de se ter computadores e softwares de edição para continuidade e experimentação do cinema em seu aspecto de montagem, não apenas de filmagem.

No mundo da cultura digital e dos softwares envolvidos na produção audiovisual – tais como licenças de uso *versus* linguagem, domínio técnico e domínio estético; acesso a alta tecnologia e circuitos específicos de mercado, entre outros. Tudo isso deve ser observado na interface da relação educacional estabelecida com os jovens nas experiências observadas.

Considerações finais

A tela de exibição, que marca paradigmas de encantamento e desejo do encontro dos jovens com sua própria imagem, em exibições específicas e em telas grandes. Aparecer em filmes, sejam documentários ou ficções, é quase, e muitas vezes mais importante que criar e produzir o filme em si. Como sempre enfatizamos, há várias perspectivas, mas o cinema de uma forma ou de outra pede que o ciclo se feche com a exibição. Soa estranho pensar que depois de filmar e editar não esteja contemplada à exibição. Nesse aspecto, é essencial ao educador ou educadora envolvidos no processo que se perceba o filme como arte e como experiência, na maioria das vezes inicial. Não há espaços para julgamentos baseados em estéticas que fomos educados a entender como ideais, perfeitas, e (o pior dos casos) correta. Não há uma maneira correta de fazer filmes porque o cinema é subjetivo. Se a câmera não é estável, se não há ação frenética, ou linearidade histórica o que talvez esteja aparecendo é muito mais a potência da colonização do nosso olhar em exigir tais características de nossos educandos, do que propriamente um olhar sensível sobre as obras. Há que se tomar cuidado. O cinema e o

audiovisual na escola não devem ser encarados pelo produto final que será produzido, mas pelo processo envolvido. Não se pode exigir das pessoas que fazem um filme pela primeira vez uma obra cinematográfica completa, com avançados entendimentos de fotografia, som, enredo etc. O objetivo não deve ser formar diretores de cinema, mas propiciar experiências de alteridade, brincadeiras e brinquedos compartilhados, como arte, experiência de alteridade.

Como uma última nota, gostaríamos de apontar que nossa proposta não é entrar na discussão sobre as problemáticas entre as definições de cinema e audiovisual. Há limitações, confusões e diferentes percepções, quando falamos das duas coisas – separadas ou juntas, inclusive. Hoje é preciso pensar que tanto o cinema quanto o audiovisual não são campos estanques e fechados em si, pelo contrário, ambos são fenômenos que fazem pensar o mundo. Entendemos aqui portanto que tanto um cinema, mais clássico baseado na montagem, quanto exercícios audiovisuais de propaganda ou televisão poderiam e deveriam ser usados em amplos e diferenciados contextos educacionais. E mais, eles podem sim serem utilizados e empenhados por profissionais da educação não tão familiarizados assim com a prática cinematográfica. O cinema não é uma coisa só do cinema, é de toda a sociedade que o circunda.

Referências

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. UFRJ, 2008.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. *A arte do cinema: uma introdução*. Campinas/São Paulo: Unicamp/Edusp, 2013.

EISENSTEIN, Sergei. Fora do quadro. In: EISENSTEIN, S. *A forma do filme*. São Paulo: Zahar, 1990. p. 35-48.

FÓRUM NICARÁGUA. A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens. In: LEITE, C.; OMELCZUK, F.; REZENDE, L. A. (Org.). *Cinema-educação: políticas e poéticas*. Macaé: Editora NUPEM, 2021. p. 85-104.

FREIRE, Marcius. Perrault, Rouch: derivas entre o “cinema direto/verdade” e o “cinema vivido”. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual*, v. 39, n. 38, p. 27-39, 2012.

FRESQUET, Adriana Mabel. Cinead brincante: o minuto Lumière. In: FRESQUET, A. M., XAVIER, M. R. (Org.). *Novas imagens do desaprender: uma experiência de aprender cinema entre a cinemateca e a escola*. 2009, p. 1-4. Disponível em: https://www.eefd.ufrj.br/files/Resumo_Adriana_F_2009.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

GONÇALVES, Marco Antônio. *O real imaginado: etnografia, cinema e surrealismo em Jean Rouch*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2008.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. Microfone senhora. *Vivências*, n. 30, p. 159-168, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.

LINS, Consuelo. *O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MENEZES, Paulo. Sociologia e cinema – aproximações teórico-metodológicas. *Teoria e Cultura*, v. 12, p. 17-36, 2017.

METZ, Christian. *Linguagem e cinema*. Trad. M. Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. In: *Narrativas midiáticas contemporâneas*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 82-94.

MIGLIORIN, Cezar. *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*. [Ebook]. Niterói: Editora da UFF, 2014, Disponível em: https://www.corais.org/sites/default/files/inventar_com_a_diferenca_20140514.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

MIGLIORIN, Cezar; BARROSO, Elianne Ivo. Pedagogias do cinema: montagem. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual*, v. 44, p. 15-28, 2016.

NUÑEZ, Fabián. O pensamento de Frantz Fanon no cinema latino-americano. *Comunicação & Política*, v. 29, p. 225-240, 2011.

PIPANO, Isaac. Saber que o outro me pensa: comentários sobre estética e política do documentário e educação. In: LEITE, C.; OMELCZUK, F.; REZENDE, L. A. (Org.). *Cinema-Educação: políticas e poéticas*. Macaé: Editora NUPEM, 2021. p. 329-352.

SANTAELLA, L. Cultura das mídias (verbete). In: MILL, D. (Org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas: Papirus, 2018.

Sobre o autor

Armando Manoel Neto. Mestre em educação pela Universidade Federal de São Carlos, Cientista social pela Universidade de São Paulo, professor de sociologia e audiovisual. E-mail: armando.manoel.neto@gmail.com.