

Sérgio Henrique Carvalho Vilaça

INCLUSÃO AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO
A Experiência do Projeto Horizontes Periféricos

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG

2013
Sérgio Henrique Carvalho Vilaça

INCLUSÃO AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO **A Experiência do Projeto Horizontes Periféricos**

Tese apresentada ao programa de Doutorado em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Artes.

Área de Concentração: Arte e Tecnologia da Imagem
Linha de Pesquisa: Criação e Crítica da Imagem em Movimento

Orientador: Prof. Dr. Evandro José Lemos da Cunha
Área de Estudo: Cinema, Audiovisual, Arte e Educação.

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG
2013

Vilaça, Sérgio, 1970-

Inclusão audiovisual na educação: a experiência do projeto Horizontes Periféricos / Sérgio Henrique Carvalho Vilaça. – 2014.
352 f.: il.

Orientador: Evandro José Lemos da Cunha.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2013.

1. Inclusão audiovisual – Teses 2. Ensino audiovisual – Teses 3. Ensino – Inovações tecnológicas – Teses 4. Arte – Estudo e ensino – Teses 5. Projeto Horizontes Periféricos – Teses I. Cunha, Evandro, 1950 - II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes III. Título.

CDD: 371.33



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de tese do aluno **SÉRGIO HENRIQUE CARVALHO VILAÇA** Número de Registro **2009711208**.

Titulo: **INCLUSÃO AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO**
A Experiência do Projeto Horizontes Periféricos

Prof. Dr. Evandro José Lemos da Cunha – Orientador - EBA/UFMG

Profa. Dra. Rosvita Kolb Bernardes – Titular – Esc. Guignard/UEMG

Profa. Dra. Erika Savernini - Titular – UFJF

Profa. Dra. Lúcia Gouvêa Pimentel – Titular – EBA/UFMG

Prof. Dr. Maurício Silva Gino - Titular – EBA/UFMG

Belo Horizonte, 22 de outubro de 2013

Dedico este trabalho à Maria do Carmo de Carvalho Vilaça, minha querida mãe, que sempre segurou minha mão nas horas mais difíceis e me apontou os caminhos certos na estrada da vida.

Agradecimentos

Ao Professor Evandro, orientador e amigo, que apoiou e acreditou na realização deste projeto e de vários outros.

À FAPEMIG pela concessão da bolsa de pesquisa, que foi fundamental.

À Professora Lucia Pimentel, pelas preciosas orientações.

À Graziella Luciano, minha companheira e parceira nos momentos difíceis e de alegria na vida.

Aos meus filhos Bruno e Victor, pelas alegrias que me proporcionam.

Ao Professor Maurício Gino, pelos anos de amizade e pela disponibilidade para ajudar na pesquisa.

Às professoras Érika Savernini e Rosvita Kolb pela sensibilidade e comprometimento na avaliação final deste trabalho.

Ao Colegiado da Pós-Graduação, por ter acatado todas nossas solicitações.

Aos funcionários da Pós-Graduação Zina Pawlowski, Sávio Santos e Fabiano Firmino de Sá.

À Fundação Municipal de Cultura pelo apoio incondicional à realização do Projeto Horizontes Periféricos.

Aos amigos do INNOVATIO.

Aos coordenadores das instituições que forneceram dados sobre seus projetos de ensino.

A todos os alunos que participaram do Horizontes Periféricos, sobretudo os professores que contribuíram com a pesquisa.

Aos professores parceiros no Horizontes Periféricos, Cida Reis, Hélio Passos, Nélio Costa, Graziella Luciano, Aretha Gallego, Filipe Chaves, Edgard Paiva, Filipe Carrijo, Bebeto Bahia, Maurício PC, Cláudio Oliveira, Bárbara Faleiro, Nelson Pombo, João Gonzaga e Alvimar Braga.

Aos parceiros dos Centros Culturais, que abriram as portas desses espaços para o Horizonte Periféricos.

À Pollyanna Vecchio pela força na reta final.

A todos que contribuíram de alguma forma com esta pesquisa.

A Deus, por ter criado esse pessoal todo aí de cima.

“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta tese apresenta um estudo sobre as possibilidades de uma inclusão audiovisual mais incisiva na educação formal, partindo do pressuposto de que as ferramentas tecnológicas e as bases teóricas necessárias para a construção de um processo cognitivo são acessíveis na contemporaneidade. A urgência por uma interação maior entre a educação e o audiovisual não é uma necessidade da sociedade pós-moderna. Buscou-se demonstrar, a partir da análise de obras de arte e de outros registros, que, desde a pré-história, o homem teve a necessidade de se expressar e de ensinar ao outro a se expressar, por meio das imagens em movimento. A relação entre tutor e aprendiz é pré-histórica. No entanto, com o surgimento do cinema no final do século XIX, o homem comum foi cerceado do processo de produção de imagens em movimento. Poucos conseguiam ter acesso a essas ferramentas, e esse processo colocou grande parte da humanidade como espectadora passiva dessa expressão audiovisual por mais um século, até a democratização das tecnologias digitais no século XXI. Nesse panorama pós-moderno, foi estabelecida uma pesquisa-ação para experimentação de uma metodologia de inclusão audiovisual, formatada a partir da análise de propostas didáticas para ensino de audiovisual pertencentes a instituições públicas e do terceiro setor brasileiras. Essa metodologia foi testada no Projeto Horizonte Periféricos, laboratório criado especificamente para essa investigação, que teve como público alvo professores, os quais fizeram parte de grupos heterogêneos dentro dos cursos oferecidos pelo projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino audiovisual; Inclusão audiovisual; Cinema; Ensino de arte; Primórdios do cinema; Educação democrática; Formação de professores.

ABSTRACT

This thesis presents a study on the possibilities of a more incisive audiovisual inclusion in formal education under the assumption that technological tools and theoretical foundations necessary for building a cognitive process are accessible nowadays. The urgency for greater interaction between education and audiovisual is not a postmodern society necessity. We sought to demonstrate by means of the analysis of works of art and other records, from pre-history, that men have had the need to express themselves and to teach others to express themselves through moving images. The relationship between tutor and learner is prehistoric. However, with the advent of cinema in the late nineteenth century, the common man was deprived of the moving images production process. Few men could have access to these tools, and this process has placed much of humanity as a passive spectator in this audiovisual expression for over a century, until the democratization of digital technologies in the XXI century. In this postmodern scenario, it was established an action research in order to experience a methodology for audiovisual including, molded from the analysis of didactic proposals for teaching audiovisual owned by both public and third sector institutions in Brazil. This methodology was tested in the project Horizontes Periféricos, lab created specifically for this research. Teachers were our target audience, who were part of mixed groups within the courses offered by the project.

KEYWORDS: Audiovisual teaching; Audiovisual inclusion; Cinema; Art education; Origins of the cinema; Democratic education; Teachers training.

ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Imagem Feira por um Daguerreotipo.	42
Figura 02 – Baudelaire - 1846 - Pintura de Emile Deroy	46
Figura 03 – Baudelaire -1856 – Foto Tirada por Nadar.....	46
Figura 04 – Madame Petipa (1863) - Foto Múltipla De André-Adolphe Disdéri	48
Figura 05 – Muybridge Horse Jumping	53
Figura 06 – Vôo Do Pelicano, capturado por Marey Em Torno de 1882.....	54
Figura 07 – Fotograma do filme The Serpentine Dance (1896) – Irmãos Lumière	67
Figura 08 – Les Demoiselles D'avignon (1907) - Pablo Picasso	67
Figura 09 – Half-Length Female Nude (1910) - Pablo Picasso	68
Figura 10 – The Programme Tivoli-Cinéma (1913) – Georges Braque.....	69
Figura 11 – The Machine Elements (1919-1920) - Fernand Léger	70
Figura 12 – Fotograma do filme Balé Mecânico (1924) - Fernand Léger.....	71
Figura 13 – Nu Descendo a Escada (1912) – Óleo Sobre Tela – Marcel Duchamp.....	72
Figura 14 – Anémic Cinéma (1926) – fotograma – Marcel Duchamp	73
Figura 15 – Dinamismo de um automóvel (1912-1913) – Luigi Russolo - Óleo Sobre Tela.....	76
Figura 16 – Dinamismo de um cão na coleira (1912) – Giacomo Balla - Óleo Sobre Tela.....	77
Figura 17 – Fotograma do filme Entr’acte (1924) – Direção de René Clair....	86
Figura 18 – Fotogramas do filme Le Retour a La Raison (1923)	88
Figura 19 – Fotograma do filme Symphonie Diagonale (1925).....	89
Figura 20 – Fotograma do filme A Greve (1924).....	102
Figura 21 – Páginas de abertura do Site Horizontes Periféricos.....	220
Figura 22 – Páginas do Site Horizontes Periféricos	222
Figura 23 – Centros Culturais onde aconteceram as cursos do HP.....	223

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Pretensão de compra dos brasileiros em pesquisa publicada em novembro de 2012	131
Gráfico 2 – Divisão da TV brasileira por gêneros.....	133
Gráfico 3 – Domínio das concessões para transmissão de TV aberta - abrangência nacional.....	137
Gráfico 4 – Quantidade de instituições na área de cultura por região.....	184
Gráfico 5 – Público alvo de projetos e programas de ensino de audiovisual em 2010.	186
Gráfico 6 – Comparação entre inscritos, selecionados e formados.	229
Gráfico 7 – Relação entre inscrições de candidatos moradores da região dos CC e candidatos migrantes de outras regiões de Belo Horizonte e Metropolitana.	231
Gráfico 8 – Comparação entre inscrições, participação e capacitação por CC.	233
Gráfico 9 – Total de alunos formados divididos em porcentagem pelos CC	234
Gráfico 10 – Comparação entre inscritos, selecionados e formados do grupo alvo.....	235
Gráfico 11 – Professores formados no HP dividida por áreas e etapas do ensino formal.....	236

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 01 – Quantidade de usuários de Internet no Brasil entre 2006 e 2012	130
Tabela 2 – Indicadores sobre a internet no Brasil entre 2008 e 2013	130
Tabela 3 – Equipamentos de projeção cinematográfica nas escolas brasileiras entre 1932 e 1935 Fonte: AEB (Serviço de Estatística de Educação e Cultura, IBGE) 1938	151
Quadro 1 – Temporadas do HP divididas por CC, datas de inscrições e realização dos cursos. Fonte: Dados da pesquisa	228
Quadro 2 – Dados quantitativos do GFH	240
Quadro 3 – Dados quantitativos do GFA.....	245

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: DAS CAVERNAS AO DÍGITO	32
1.1 ARQUEOLOGIA AUDIOVISUAL	33
1.2 IMAGENS PARA TODOS	37
1.3 A FOTOGRAFIA E A REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA	40
1.4 AS IMAGENS SE MOVEM	49
1.5 FOTOGRAFIA E MOVIMENTO EM UM INSTANTE QUALQUER	51
CAPÍTULO 2: O SÉCULO DAS AUDIOVISUALIDADES	57
2.1 A BUSCA DE IDENTIDADE	57
2.2 ENCONTRO COM AS VANGUARDAS	62
2.2.1 DUCHAMP	71
2.2.2 FUTURISMO EM MOVIMENTO	74
2.2.3 CINEMA EXPRESSIONISTA	79
2.2.4 CINEMA IMPRESSIONISTA	82
2.2.5 O ENTRE ATO DE RENÉ CLAIR	85
2.2.6 CINEMA SURREALISTA E BUÑUEL	90
2.2.7 UM CINEMA A SERVIÇO DO POVO	95
2.2.8 MODERNISMO BRASILEIRO E O CINEMA DISTANTE	103
2.3 MÚLTIPLOS CAMINHOS ESTÉTICOS E TEÓRICOS DO CINEMA	107
2.4 A TELEVISÃO E A PROXIMIDADE COM O PÚBLICO	110
2.5 A TELEVISÃO E A EDUCAÇÃO	117
2.6 A URGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL	124
2.7 A INTERNET E A NOVA ONDA DO ESPECTADOR INTERATIVO	129

CAPÍTULO 3: TRAJETÓRIA DO ENSINO DO AUDIOVISUAL NO BRASIL .	139
3.1 A URGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL.....	139
3.2 HISTÓRIAS DO ENSINO DO AUDIOVISUAL NO BRASIL.....	142
3.3 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O ENSINO DE ARTE E O ENSINO DO AUDIOVISUAL	165
3.4 POSSIBILIDADES IMEDIATAS PARA A INCLUSÃO AUDIOVISUAL	175
3.5 ENSINO AUDIOVISUAL NO TERCEIRO SETOR	182
3.6 PROJETOS DE INCLUSÃO AUDIOVISUAL	187
3.6.1 A ESCOLA DE CINEMA DO CINEAD	190
3.6.2 O CINEDUC	192
3.6.3 OFICINAS KINOFORUM DE REALIZAÇÃO AUDIOVISUAL.....	196
3.6.4 O CINEMA VAI À ESCOLA	199
3.6.5 A OI KABUM!	206
CAPÍTULO 4: HORIZONTES PERIFÉRICOS - UM PROJETO DE PESQUISA-AÇÃO.....	212
4.1 O PROJETO HORIZONTES PERIFÉRICOS	213
4.2 INSPIRAÇÕES PARA UMA PROPOSTA METODOLÓGICA.....	215
4.3 MATERIAIS DIDÁTICOS DO HORIZONTES PERIFÉRICOS	219
4.4 OS CENTROS CULTURAIS COMO PARCEIROS	222
4.5 O PROCESSO DE SELEÇÃO	224
4.6 OS CURSOS HP NOS CENTROS CULTURAIS	227
4.7 DADOS DOS CURSOS	229
4.8 PESQUISA COM GRUPO FOCAL.....	236
4.8.1 TRATAMENTO DOS DADOS.....	237
4.8.2 ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS.....	238
4.8.3 COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS	238
4.8.4 REALIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS.....	239

4.8.5 ANÁLISE DO GFH.....	239
4.8.6 O QUE DISSEREM OS PROFESSORES DO GFH.....	241
4.8.7 ANÁLISE DO GFA.....	243
4.8.8 O QUE DISSERAM OS PROFESSORES DO GFA.....	245
4.8.9 OUTRAS CONCLUSÕES SOBRE OS GRUPOS FOCAIS	247
4.9 ENSAIOS AUDIOVISUAIS.....	248
CONSIDERAÇÕES FINAIS	258
REFERÊNCIAS.....	264
ANEXO 1: QUESTIONÁRIOS	291
ANEXO 2: APOSTILA HORIZONTES PERIFÉRICOS.....	293
ANEXO 3: RELATÓRIOS AVALIATIVOS DOS CURSOS DO HP.....	313

INTRODUÇÃO

O barateamento das tecnologias digitais tem provocado na sociedade contemporânea um maior acesso à expressão e à comunicação por meio do audiovisual. Uma importante fração da população do planeta interage diariamente num ambiente em que os limites para a criação, reprodução e recepção audiovisual são múltiplos. Os complexos equipamentos que outrora necessitavam de exímios especialistas para serem manipulados, hoje, são verdadeiras extensões dos braços e dos olhos de cidadãos comuns. McLuhan, ao observar a evolução e a abrangência dos meios de comunicação, nos anos de 1960, previu que interações mais profundas entre homem e máquina logo se concretizariam.

Estamos nos aproximando rapidamente da fase final das extensões do homem: A simulação tecnológica da consciência, pela qual o processo criativo do conhecimento se estenderá coletiva e corporativamente a toda a sociedade humana, tal como já se fez com nossos sentidos e nossos nervos através dos diversos meios e veículos. (MCLUHAN, 2005, p.17).

O conceito de “aldeia global”, idealizado por McLuhan, ao observar a função da televisão na sociedade, em parte, realiza-se no século XXI. As fronteiras geográficas não são mais impedimento para o homem interagir e buscar soluções independentes para se expressar ou se comunicar, por meio de tecnologias acessíveis. O planeta realmente vive uma Nova Era. Estamos passando por uma grande transformação social, impulsionada pelas tecnologias. McLuhan (2005) estabelece uma relação muito interessante entre o tempo e a máquina. Para ele a Idade Mecânica, em que as ações podiam ser empreendidas de forma ordenada e sequencial, se tornou ultrapassada com a chegada das tecnologias fundamentadas em processos eletrônicos. Hoje, ação e reação ocorrem quase que ao mesmo tempo.

Vivemos como que miticamente e integralmente, mas continuamos a pensar dentro dos velhos padrões da idade pré-elétrica e do espaço e tempo fracionados. Com a tecnologia da alfabetização, o homem ocidental adquiriu o poder de agir sem reação” (MCLUHAN, 2005, p.18).

O termo Idade Elétrica, apresentado por McLuhan, nos anos de 1960, é ainda muito atual, podendo ser perfeitamente atualizado para Idade Digital ou Era Digital, tempo e espaço que se expandem cada vez mais e modificam rapidamente as relações humanas de modo incisivo. Com a Era Digital, a relação entre espaço e tempo se modificou de maneira quase instantânea. Assim, o meio está garantido, com infinitas possibilidades e mecanismos de comunicação que nos são apresentados a cada dia, proporcionando uma inclusão cada vez mais interativa.

Para Filho e Castro (2005, p.3), essa Era Digital está relacionada a uma nova ordem social que imprime uma grande velocidade ao fluxo de informações, “seja do ponto de vista da transmissão, seja das capacidades constantemente renovadas das plataformas preocupadas em trazer benefícios agregados”. Para os autores, esse complexo sistema tecnológico deve permitir à sociedade uma substancial melhoria e rapidez no acesso ao conhecimento e à informação.

É perceptível que o acesso à imagem em movimento está mais fácil graças à Era Digital e que os atores, nesse processo, são incalculáveis; as possibilidades de criação são inimagináveis e os que eram meros espectadores do universo das imagens em movimento, agora, podem ser também cocriadores desse universo. No entanto, podemos observar que nessa produção democratizada, disponibilizada especialmente na *internet*, há forte tendência à imitação do padrão narrativo e estético encontrado nos meios de comunicação, sobretudo na TV aberta. O desconhecimento de outros veículos e outros tipos de narrativas audiovisuais por parte da população provoca um círculo vicioso no qual os estereótipos encontrados, por exemplo, na TV brasileira são rapidamente assimilados e replicados aos milhares na *internet*.

A maior carência denotada na pesquisa brasileira de comunicação é justamente a concepção de novos sistemas, produtos, gêneros e formatos midiáticos capazes de superar a “baixaria” simbólica dos conteúdos hegemônicos. Mas isso não significa desdenhar as legítimas aspirações culturais das classes populares, abrangendo também os segmentos situados nos bolsões de exclusão sócio-econômica. Pois suas demandas midiáticas permanecem estacionárias em patamares que correspondem à precariedade dos referentes cognitivos que a sociedade lhes destinou (ROSA, 2001, p. 1).

Reconhecemos que existem produções encontradas na *internet* que apresentam propostas estéticas diferenciadas e que caminham ao encontro de uma expressão artística. Mas isso é uma pequena fração diluída no gigantesco bolo virtual ao qual estamos nos referindo, embora o estudo das características estéticas dessas manifestações audiovisuais e seus modelos de produção e distribuição na *internet* sejam fundamentais para nossa pesquisa.

Em seus estudos, importantes teóricos do pós-modernismo, como Guatarri e Lévy, tratam da padronização estética e da função da mídia na sociedade contemporânea. Guattari (1992, p.15), em sua teoria da transversalidade, afirma que o processo de produção exacerbado de imagens remete a uma via perigosa, e a “homogeneização universalizante e reducionista da subjetividade é uma tendência heterogenética, quer dizer, um reforço da heterogeneidade e da singularização de seus componentes”. Em relação ao futuro da cultura imagética, o autor é taxativo, propondo dois caminhos: ou partirmos para “a criação, a invenção de novos universos de referência”, ou, no sentido inverso, que é a “massmidialização embrutecedora, à qual são condenados hoje em dia milhares de indivíduos”. Lévy (1996) em seus tratados sobre a virtualização dos processos de comunicação contemporâneos, diz que estamos próximos a uma bifurcação: uma direção aponta para a reprodução do que já está arraigado culturalmente, ou seja, a espetacularização e a massificação, que são bases para o consumo e alicerces do capitalismo globalizado contemporâneo; outra sinaliza a possibilidade de acompanharmos as tendências mais positivas das que estão em curso. Assinala ainda que é preciso trabalhar no desenvolvimento de um projeto de civilização fundamentado em coletivos inteligentes.

Nessa civilização haveria uma recriação do vínculo social mediante trocas de saber, reconhecimento, escuta e valorização das singularidades, democracia mais direta, mais participativa, enriquecimento das vidas individuais, invenção de formas novas de cooperação aberta para resolver os terríveis problemas que a humanidade deve enfrentar, disposição das infra-estruturas informáticas e culturais da inteligência coletiva. (LÉVY, 1996, 118).

O que fazer então para que esse turbilhão de sons e imagens independentes¹ não se transforme em uma massa tecnológica incontrolável e amorfa da qual não conseguiremos identificar nuances estéticas, comunicacionais, sociais e culturais? E de onde surgiriam os possíveis universos de referência que irão contrapor a massificação e espetacularização da imagem em movimento?

Talvez esses universos de referência não precisassem ser criados ou inventados, como afirma Guatarri, e, sim, ressignificados ou atualizados. O principal alvo dessa ação seria a escola; instituição social corresponsável pela formação do indivíduo. Uma educação audiovisual plena², inserida nos programas e currículos escolares e em projetos de ensino não formais, fomentaria esses universos de referência com infinitas e diversificadas possibilidades. Assim os atores responsáveis por alimentar essa massa audiovisual, que cresce exponencialmente a cada dia, espelhada na produção institucionalizada, teriam contato com outros modelos narrativos, outras experiências estéticas e outras fontes de informação.

Atrelar o audiovisual à educação formal é uma proposta antiga no Brasil; já nos anos 1920, poucos anos depois da chegada do cinema no País, as potencialidades educativas do cinema já estavam sendo discutidas por educadores, juristas e outros intelectuais. Fernando de Azevedo, educador brasileiro, ao propor reformas na educação, incluiu o cinema como aporte didático multidisciplinar para todas as etapas do ensino formal. Inclusive foi apoiado por Rui Barbosa, que, em um discurso enfático, demonstrou a importância de um cinema pedagógico para a melhoria da educação brasileira.

Por volta dos anos 20, a campanha sobre o cinema educativo ganha adeptos e passa a ser vinculadas por Cláudio Mello na revista FAN e Mário Behring na revista CINEARTE, sendo em seguida reforçada e posta em evidência por Joaquim Canuto Mendes de Almeida, que exerceu forte influência na política

¹Independentes, no sentido de que são produzidos de forma amadora, com a intenção de ser uma forma de expressão e não um modelo de negócio. Diferentes da produção profissional ou institucional, gerida por empresas da área de comunicação, publicidade e cinema. Produção realizada por pessoas comuns, com algum tipo de tecnologia acessível.

² Ensino audiovisual que trabalhe com metodologias abrangentes, relacionadas não só à função comunicacional do audiovisual, mas também às que priorizam o audiovisual como expressão artística. Metodologias que priorizam a função artística da imagem, explorando o universo da contextualização, fruição e, principalmente, a prática audiovisual.

cinematográfica elaborada durante o governo de Getúlio Vargas (SILVA, 1999, p.6).

Outro importante grupo que contribuiu com formulação das propostas do cinema educativo foi o Escola Nova, que, além de Fernando de Azevedo, tinha como membros outros nomes importantes, como: Heitor Lira, Antonio Carneiro Leão, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sussekind e Anísio Teixeira. Para Catelli (2005), o grupo Escola Nova foi o grande fomentador das ações de cinema educativo e das formulações de como deveria ser a produção desses filmes.

Em 1937 foi criado oficialmente INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo) por meio da Lei nº 378, formatada por Roquette Pinto. Foi um dos mais importantes mecanismos para a produção e difusão de material audiovisual educativo. O Artigo 40 da lei diz, ainda com ortografia vigente na época: "Fica creado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, destinado a promover e orientar a utilização da cinematographia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral" (BRASIL, 1937, p.5). Outras iniciativas para a inclusão do cinema na escola surgiram pelo País. Muitas delas foram encabeçadas por movimentos cineclubistas, que promoviam exibições de filmes e debates em escolas. Todavia, em alguns períodos políticos, normalmente vinculados a governos nacionalistas, o audiovisual como ferramenta cognitiva foi usado de forma equivocada pelo Estado. Para Catelli (2005, p.03), estabeleceu-se entre os anos 1930 e 1945 uma ambiguidade entre o cinema educativo e formativo, defendido pelo movimento da Escola Nova, e o cinema mobilizador e propagandístico, produzido principalmente pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

Assim o cinema foi usado também para disseminar propagandas ideológicas de cunhos patrióticos tanto na Europa como no Brasil. O país procurou também seguir este percurso, utilizando o cinema como porta-voz de uma ideologia centrada nos anseios da classe dominante que se ocupa de identificar uma coletividade histórica em termos de pátria cujos valores são montados na solidariedade, garantida por questões de ordem étnicas, geográficas e culturais. (SILVA, 1999, p.6)

Paralelamente a essa produção nacional, entraram no Brasil filmes didáticos vindos dos Estados Unidos e Inglaterra, que, além de abordarem conteúdos científicos e históricos, muitos defendiam ideais norte-americanos, como o *american way of life*.

Até meados dos 1970, era muito difícil trabalhar o audiovisual dentro da escola, pois a forma mais viável era usar os filmes didáticos em película distribuídos pelo governo, ou explorar produções em cartaz nos cinemas, com algum tema relevante para ser trabalhado em sala de aula. Essa forma começou a se modificar inicialmente com a popularização da TV nos anos 1960, e se intensificou com a chegada do *home-vídeo* nos anos 1980. Esse sistema de distribuição e exibição audiovisual além de ser mais prático e mais barato, podia ser usado para gravar conteúdos da televisão como documentários, telejornais, novelas, comerciais, *vídeoclips* e outros. Com essa tecnologia o número de escolas que incluíram em seus currículos o estudo e a fruição de obras audiovisuais cresceu substancialmente. Foi nesse período que também surgiram as primeiras experiências de produção audiovisual dentro das escolas.

Na década de 1990, o Brasil passou por uma completa reestruturação no seu sistema de educação básica. Mudanças na Constituição Federal, a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a criação de novas modalidades de investimento e a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais foram muito importantes para a modernização da educação básica brasileira, que passou a priorizar também outras formas de linguagem, como a audiovisual.

Em relação à inclusão do ensino do audiovisual na escola, podemos observar que houve avanços a partir da reestruturação do ensino formal em 1996. No próprio texto da LDB 9394/96, encontramos referências sobre a importância das tecnologias midiáticas para o ensino. O Artigo 35 aponta que os currículos devem ser organizados de forma que o educando demonstre: “I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 1996, p. 28). Apesar de, no texto do artigo, não encontrarmos referências explícitas ao ensino do audiovisual ou qualquer orientação artística sobre essa forma de expressão, esses pressupostos são colocados de forma

ampla e enfatizando a necessidade da formação de jovens para uma sociedade de comunicação, uma vez que a velocidade e os avanços tecnológicos são realidades contemporâneas.

No entanto, embora a LDB proporcione abertura para o ensino/aprendizagem do audiovisual, os CBC (Currículos Básicos Comuns) de muitos dos estados brasileiros estão desatualizados em relação a esse ponto, pois não conseguem acompanhar a rápida evolução das tecnologias e a profunda influência dessas sobre a sociedade contemporânea. Quando os PCN foram elaborados em 1997, o panorama sociocultural brasileiro era completamente diferente do atual. Eles foram desenvolvidos com o objetivo de proporcionar subsídios norteadores para uma educação mais humana, colocando o professor na posição de mediador de diferentes processos cognitivos. Isso foi e está sendo muito positivo para a evolução da educação brasileira. Porém, as competências e habilidades sugeridas especificamente para o ensino do audiovisual nos PCN de 1997, e em seus textos complementares de 2001, estão desatualizadas. Cabe então aos estados e aos seus Conselhos de Educação atualizar constantemente suas diretrizes pedagógicas para a ampliação do ensino do audiovisual em todas as fases da educação formal. Afinal, estamos vivenciando o século das imagens em movimento, em que, para grande parte da população, as tecnologias audiovisuais estão intrinsecamente ligadas a vários os momentos da vida.

Apesar de um grande número de escolas brasileiras ainda não ter acesso a equipamentos e espaços adequados para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino do audiovisual nos seus currículos, presenciamos o crescimento de iniciativas, principalmente da sociedade civil, no sentido de levar esse tipo de ensino para dentro da escola. Rizzo Junior (2011, p.12) observa que a utilização mais ampla do audiovisual na escola é um fenômeno derivado também de outros condicionantes sociais contemporâneos.

O audiovisual vem se enraizando no cotidiano escolar do ensino fundamental e do ensino Médio. O fenômeno tem ocorrido mais em virtude de condicionantes sociais (fruto da ampla presença dos meios audiovisuais no mundo contemporâneo, especialmente em países como o Brasil, em que a maior parte da população recorre à TV, e não aos meios impressos, para diversão, informação e mesmo integração

social), de determinantes de administração escolar (como a aquisição de equipamentos e de acervos, que termina por impor, ou ao menos tentar impor, o seu uso) e do interesse pessoal de inúmeros educadores (eles também, afinal, consumidores, entusiastas e às vezes produtores de audiovisual) do que de uma política de formação para o uso do audiovisual presente nas grades curriculares dos cursos cujos egressos se tornam profissionais da Educação Básica (RIZZO JUNIOR, 2011, p.12).

Esse fenômeno é positivo, mas precisa ser trabalhado de forma organizada e alinhada ao cenário atual, no campo da comunicação social e das artes, bem como as diretrizes propostas na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96 para educação. O fortalecimento das políticas direcionadas à formação de educadores para o ensino do audiovisual, atrelado ao desenvolvimento de currículos específicos para esse ensino, é fundamental para que o Brasil tenha um sistema educacional de excelência. É o que diz Martín (1995, p.03): “A incorporação das novas tecnologias multimídia ao ensino é inevitável, mas terá que se fazer apoiada em postulados educativos, em abordagens didáticas, em esquemas comunicativos inovadores e multidirecionais”. Martín também defende:

Tal desenvolvimento se apresenta como inquestionável e urgente, e as principais recomendações neste sentido implicam na modificação do ambiente educativo, de modo a que se torne adequado ao uso das tecnologias multimídia. Recomenda-se a modificação dos métodos de trabalho, dos papéis do professor, a organização dos cursos e dos espaços, para que se adaptem às vantagens que oferecem as novas ferramentas educativas (p.2).

Outro ponto crucial é a qualificação de professores para o ensino do audiovisual. Sabe-se que hoje o acesso à informação depende cada vez menos desse profissional, o professor do século XXI precisa se atualizar para que se encaixe no perfil de um mediador de conhecimentos, abandonando a ultrapassada função de mestre da razão e do saber, como era visto no século passado. As novas tecnologias proporcionam ao aluno facilidade para acessarem conteúdos de forma rápida e atraente, ficando para o professor a tarefa de auxiliá-los a interpretar, a relacionar e a contextualizar tais conteúdos. Martín (1995, p.03) afirma que “uma integração satisfatória de novos e variados meios na educação exige, ainda, um professor conhecedor de suas vantagens

e inconvenientes, capaz de assumir as funções que diferentes modelos e situações de aprendizagem lhes exigem”.

Ferrès (1996, p.35) acrescenta que:

[...] significativa quantidade de meios audiovisuais guardados em muitas instituições educacionais confirma que a causa principal da não-integração dos audiovisuais na escola não é a falta de meios, mas a desmotivação e o despreparo por parte do professor (FERRÈS, 1996, p.35).

Apesar de as mazelas presentes na educação brasileira influenciarem negativamente os ânimos dos professores há décadas, é preciso se adaptar às mudanças na sociedade contemporânea. Mudanças que tem a tecnologia como principal elemento catalisador das constantes mudanças na sociedade.

Todavia, alguns professores que buscam uma qualificação na área do ensino do audiovisual encontram um panorama complexo. De um lado, sabe-se que muitos cursos de graduação para formação de professores não conseguem atualizar seus currículos, de forma a acompanhar o rápido desenvolvimento tecnológico que nos é apresentado na atualidade; por outro, os espaços para formação e qualificação fora da academia não são suficientes para atender à urgente demanda desses profissionais, pois geralmente os programas e projetos do terceiro setor para a formação audiovisual são direcionados para jovens. Para Rizzo Junior (2011), os currículos dos cursos de formação de professores referentes ao estudo das novas tecnologias são bastante anacrônicos, em relação à realidade social do nosso tempo.

Não podemos ignorar que esse movimento didático-audiovisual cresce também fora da escola. Encontramos muitas instituições do terceiro setor trabalhando com a formação audiovisual, especialmente nas grandes cidades. Entretanto, grande parte dos projetos de formação é direcionada a públicos específicos. Um número substancial dos frequentadores desses projetos são jovens carentes, moradores de periferia e estudantes de escolas públicas. Esse recorte assistencialista se deve, em alguns casos, à falta de recursos da instituição para investir em um processo de formação que atinja um público mais amplo. Mas, na maioria das vezes, tem a ver com uma espécie de missão social dessas instituições, que defendem que “é preciso dar voz ao povo” e essa missão pode ser amplificada à medida que haja investimento na formação

de possíveis multiplicadores para essa voz. O perfil ideal desses multiplicadores seria o jovem. Podemos constatar essa tendência se verificarmos os dados coletados por Toledo (2010), em sua pesquisa sobre ONGs que trabalham com formação audiovisual no País. Segundo a autora, o resumo das apurações indicou que, entre 1990 e 2009, 26 mil alunos passaram por processos de formação em oficinas e cursos livres audiovisuais promovidos por mais de 100 instituições diferentes do terceiro setor do País. Foram realizadas ao menos 3300 produções audiovisuais independentes, sendo a maior parte produzida por jovens moradores de periferia das capitais brasileiras.

As iniciativas dessas instituições são fundamentais à formação de muitos jovens para que eles se expressem por meio de diversas modalidades do audiovisual. No entanto, é preciso ampliar essa modalidade de formação para que outros públicos possam participar. Incluiríamos nesses públicos os professores.

É necessário e urgente um processo de inclusão audiovisual dos professores, especialmente para os que atuam no ensino básico. Com uma qualificação na área audiovisual, esses profissionais poderiam amplificar seu papel de multiplicadores e mediadores de conhecimento. O professor da base, os educadores das escolas públicas e das escolas particulares são a principal ponte para que os demais cidadãos possam ser letrados no campo do audiovisual, ou seja, um mediador fundamental para preparar os jovens para a decodificação audiovisual, onde esses possam identificar nuances estéticas e comunicacionais de uma obra audiovisual qualquer.

De acordo com o panorama apresentado, propomos uma metodologia de pesquisa-ação para esta tese. O método pesquisa-ação foi o mais adequado, pois pudemos trabalhar de forma participativa com os grupos a produção de conhecimentos referenciados por um projeto pedagógico desenvolvido especificamente para a pesquisa. A estrutura metodológica partiu do estudo de experiências pedagógicas que trabalham o audiovisual de forma plena dentro ou fora da escola, decompondo projetos embasados em experiências que explorem aspectos abrangentes, relacionados não só à função comunicacional, mas à priorização do audiovisual como expressão.

Debruçamo-nos também sobre estudos teóricos fundamentados em campos de conhecimento transversais que abordam aspectos relacionados aos desafios da educação em relação às novas tecnologias e a expressão audiovisual no contexto contemporâneo do ensino de Arte. Além disso, foi feito levantamento e estudo de pesquisas brasileiras que trabalharam temas relacionados ao ensino do audiovisual na educação básica.

A partir dos estudos teóricos, desenvolvemos um material didático virtual, em forma de *site*³ interativo, inspirado nas experiências positivas dos projetos pedagógicos pesquisados, fundamentando os conceitos no estudo dos campos de conhecimento transversais.

Finalmente, utilizamos o material didático virtual como base para a pesquisa-ação, que foi aplicada em um trabalho de campo realizado entre agosto de 2011 e setembro de 2012 em 15 turmas de um projeto de ensino audiovisual desenvolvido na cidade de Belo Horizonte/MG.

A proposta inicial era trabalhar a nossa pesquisa-ação junto a secretarias de educação e em escolas de ensino formal, no entanto algumas instituições que julgamos importante serem investigadas negaram ou não se importaram em contribuir com nossa pesquisa. Concluímos, então, que deveríamos modificar nossa estratégia de abordagem em alguns pontos, iniciando a procura de experiências bem sucedidas em trabalhos de pesquisadores que focaram na relação do audiovisual com a educação. Dentre esses, destacamos: Toledo (2010), Rizzo Junior (2011), Miranda (2008), Alvarenga (2004), Mogadouro (2011) e Silva (2012).

Toledo (2010) faz uma análise de oficinas e cursos livres de audiovisuais gratuitos espalhados pelo Brasil, entre 1990 e 2009, nos quais busca correlações entre os princípios filosóficos, teóricos e práticos intrínsecos a esses cursos. Rizzo Junior (2011) traz um arcabouço conceitual para ser aplicado à formação de professores, por meio de um curso de especialização, direcionado ao ensino do audiovisual. Miranda (2008) investiga metodologias de produção audiovisual na escola formal, por meio da análise de cinco vídeos produzidos por alunos do Ensino Médio. Alvarenga (2004) direciona sua pesquisa às especificidades do vídeo comunitário, investigando as

³ Site: www.horizontesperifericos.com.br

metodologias usadas por essa modalidade de produção. Mogadouro (2011) trabalha a questão do ensino audiovisual através do conceito de Educomunicação. Silva (2012) aborda a questão da evolução tecnológica e sua influência na educação formal.

Em relação aos projetos pesquisados, foram selecionados programas de ensino com mais de três anos de atuação ininterruptos, que direcionam suas metodologias à função artística da imagem em movimento, explorando o universo da contextualização, da fruição e da prática audiovisual. Esse tempo perene é importante para obtermos dados quantitativos e qualitativos mais significativos. Os principais projetos trabalhados foram:

1. A Escola de Cinema do CINEAD, do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRJ, criada em 2008, com o objetivo de criar escolas de cinema dentro de escolas públicas do Rio de Janeiro;
2. O programa O Cinema Vai à Escola, ligado à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que disponibiliza módulos didáticos audiovisuais para toda rede de escolas públicas do ensino médio, como *kits* com materiais, equipamentos, acervos didáticos e filmes, além de fornecer aos professores cursos e palestras sobre o ensino do audiovisual;
3. O CINEDUC, uma instituição sem fins lucrativos do Rio de Janeiro que trabalha com pesquisa e ações de inclusão do cinema na educação, desde os anos de 1970. Dentre suas atividades mais significativas, estão os cursos livres, que tratam de vários aspectos da cadeia produtiva do audiovisual, ofertados tanto para professores quanto para o público em geral.
4. As Oficinas Kinoforum de Realização Audiovisual, ligadas a uma instituição sem fins lucrativos de mesmo nome. As oficinas têm a função de despertar o interesse e proporcionar o acesso à fruição e à criação audiovisual. O projeto é realizado desde 2001, já promoveu mais de 60 sessenta oficinas, com cerca de mil jovens. O resultado foi a produção de cerca de 230 curtas.
5. O Núcleo Oi Kabum! de produção multimídia do Plug Minas, um projeto do Governo de Minas voltado para a inclusão de jovens em atividades formativas em áreas de comunicação, tecnologias e artes. Os

participantes precisam estar matriculados em alguma escola pública de Belo Horizonte ou Região Metropolitana para participar do projeto.

Para que o objeto da pesquisa adquirisse contornos mais concretos, estudamos as metodologias pesquisadas nos projetos e programas citados anteriormente e, a partir desse estudo, estruturamos uma metodologia a partir das experiências estudadas e da minha própria experiência, que pode ser configurada tanto para a qualificação de professores quanto para formação de alunos das diversas etapas do ensino básico ou de projetos de ensino não formais. Essa metodologia tem como principal referência didáticas modulares um *site* interativo.

Esse material didático possui uma arquitetura que contempla as atuais diretrizes brasileiras para o ensino formal, levando em conta o contexto social contemporâneo em que as tecnologias digitais são preponderantes. Formatado para posteriormente se transformar em uma ferramenta interativa para o Ensino a Distância (EAD), o *site* possibilita infinitas combinações metodológicas autocognitivas tanto para quem ensina como para quem aprende. Ao optarmos por um material didático virtual, procuramos fomentar o conceito de rede interativa de ensino. O formato virtual para o ensino do audiovisual é mais adequado, pois, além de possibilitar revisões e atualizações quase instantâneas nos conteúdos, possibilita uma interatividade maior entre o autor do material e os professores e alunos. Importante também para nossa pesquisa, pois se adequa à natureza do objeto de estudo.

Para verificarmos a eficácia desse material didático, nós o testamos como matriz didática em um projeto de formação audiovisual chamado Horizontes Periféricos. Nesse projeto, foram ofertados quinze cursos teórico/práticos, na cidade de Belo Horizonte, nos quais tivemos 647 inscrições, 263 alunos selecionados e 156 alunos formados, dentre eles, 14% foram professores oriundos de diversas escolas da cidade. O projeto Horizontes Periféricos, como estudo de caso, foi importante, pois pudemos quantificar e qualificar as informações em todas as fases de execução. Desde a sua elaboração, definimos a metodologia de trabalho, escolha do público-alvo e espaços físicos, passando pela participação na coordenação didática e na função de professor de alguns cursos, até a fase final, na qual pudemos avaliar os resultados do projeto.

Nosso escopo teórico foi fundamentado em campos de conhecimento transversais, extremamente adequados aos nossos objetivos.

O primeiro campo relaciona-se ao estudo da literatura que articula em sua ótica fundamental, a inter-relação entre as tecnologias digitais contemporâneas e os processos ligados à formação para essas tecnologias. Alguns dos principais autores estudados que tratam desse assunto são Lèvy (1996, 1999) e Castells (2002, 2003), referências mundiais sobre cibercultura, inteligência artificial, inteligência coletiva e influência das novas tecnologias na sociedade contemporânea. Moran (1991) trata do desenvolvimento de metodologias que aproximam tecnologias às necessidades reais de professores e estudantes contemporâneos. Ferrés (1996) traz reflexões sobre a presença do audiovisual na escola, a partir das novas tecnologias, sendo formulador de importantes políticas para a inserção do audiovisual na educação.

O segundo campo apresenta a multifacetada teoria sobre estética e narrativa audiovisual. Para compreendermos a complexidade da produção audiovisual contemporânea, foi necessário trabalhar com uma revisão das principais teorias do cinema desde sua gênese. Dentre os autores trabalhados, Andrew (2002) traça um paralelo entre a tradição formativa e o realismo no cinema, buscando ilustrar o desenvolvimento de ambas as teorias. Aumont (1993) aborda a figuralidade no cinema, em contraponto com os aspectos narrativos e linguísticos. Ramos (2005, 2008), atualiza a reflexão sobre o audiovisual produzido no Brasil e no mundo, tendo como segmento o pós-estruturalismo e a filosofia analítica. Lipovetsky e Serroy (2009) se debruçam sobre o comportamento do audiovisual contemporâneo, analisando o impacto que o cinema vem sofrendo nas últimas duas décadas e a forma como a democratização e barateamento do suporte das mídias reprodutoras de imagem-movimento desestruturaram e ao mesmo tempo reestruturaram o cinema. Barbero (1997) e Machado (2006, 2010) abordam aspectos sobre cultura de massa na América Latina e as mídias na pós-modernidade.

O terceiro campo de conhecimento trata das teorias contemporâneas relacionadas ao ensino de Arte. Esse escopo teórico é fundamental à pesquisa, pois o recorte estabelecido foi trabalhar a estética e a cognição audiovisual. Os principais autores nos quais fundamentamos nossos estudos são: Freire (1996,

1998, 2001) relacionando sua pedagogia libertadora e relações com as tecnologias para educação e a formação de professores. Também nos baseamos em Pareyson (1984), com suas abordagens sobre estética e cinema na sua teoria da formatividade; em Barbosa (1998, 2009), que discute teorias contemporâneas sobre ensino de Arte; sobretudo a sistematização da abordagem triangular; Efland (2002, 2005) e Pimentel (1995,1999) discutem a cognição imaginativa e o ensino da arte em um mundo pós-moderno e pós-estruturalista; Bergala (2008) e Feldman (2007) trazem metodologias inovadoras para a ampliação do ensino do audiovisual na Europa.

A tese foi estruturada em quatro capítulos. Iniciamos por uma viagem no tempo partindo da pré-história e indo em direção à contemporaneidade, procurando discutir a relação da evolução tecnológica e o fascínio do homem pelas imagens em movimento. Como que a evolução tecnológica nos processos de produção e reprodução influenciou, ou não, na inclusão de pessoas nos processos de criação de imagens.

No segundo capítulo, estabelecemos uma análise do panorama contemporâneo da sociedade da informação e da imagem e sua implicação na educação e na arte. Uma discussão sobre como o cinema e a TV ao mesmo tempo em que se transformavam em máquinas industriais de produção de conteúdos para as massas, afastavam os indivíduos comuns dessas mesmas massas, dos dispositivos técnicos essenciais para a expressão. Em uma parte do capítulo abordamos a questão da absorção das tecnologias audiovisuais pelas vanguardas, onde importantes artistas criaram obras expressivas com a utilização dessas tecnologias.

No terceiro capítulo, buscamos construir um diagnóstico da educação audiovisual no Brasil, pontuando algumas políticas relacionadas ao ensino do audiovisual, desde a chegada do cinema no País, no início do século XX. É fundamental esse estudo para compreendermos a relação entre as políticas brasileiras para a educação e a contextualização da produção audiovisual em cada época. Qual a importância do terceiro setor para o ensino do audiovisual e em que ponto o ensino formal e o não formal se completam e em que ponto divergem. Trabalhamos as relações e possibilidade de interação entre o ensino de Arte e o ensino do audiovisual numa perspectiva da evolução da educação no Brasil. Por último analisamos a questão do ensino do audiovisual promovido

pelo terceiro setor, discorrendo sobre as iniciativas e projetos relevantes e a importância desse tipo de formação para a diversidade e qualidade dos produtos audiovisuais brasileiros.

O quarto capítulo trata do nosso laboratório de pesquisa-ação. Partindo da organização e da sistematização de uma proposta metodológica para o ensino do audiovisual tanto para a qualificação de professores quanto para a formação de alunos das diversas etapas do ensino básico ou de projetos de ensino não formais. A construção dessa proposta foi fundamentada em experiências positivas identificadas no terceiro capítulo; ou seja, metodologias trabalhadas por instituições governamentais, não governamentais, professores e pesquisadores que têm se dedicado ao ensino do audiovisual no Brasil nas últimas duas décadas. Essa proposta metodológica serviu de parâmetro inicial para a aplicação em nosso estudo de caso, o projeto de formação audiovisual Horizontes Periféricos. O recorte quantitativo da pesquisa-ação foi estabelecido de acordo com as informações coletadas em questionários realizados com cerca de 150 alunos, dos quinze cursos teórico/práticos ministrados no projeto Horizontes Periféricos em Belo Horizonte. Dentre esses alunos, 10% foram professores oriundos de diversas escolas públicas da cidade. Foi com esse grupo que trabalhamos o recorte qualitativo, com o objetivo de comprovar a eficácia do uso da proposta metodológica e as perspectivas para replicação desse modelo com seus próprios alunos.

Em nossas considerações finais, que se alinham com a principal motivação para a escrita desta tese: a vontade de contribuir com a melhoria da educação básica brasileira, especialmente a educação da escola pública. O caminho escolhido para essa tarefa foi tentar aliar a experiência prática, exercida há mais de quinze anos, em diversos cursos e *workshops* de iniciação e capacitação na área audiovisual, às reflexões acadêmicas desenvolvidas durante os cursos de graduação e pós-graduação da UFMG. Uma proposta plausível para amenizar essa inquietação foi realizar um trabalho acadêmico que buscasse uma proposta formativa, com ideias que possam realmente contribuir com a qualificação de professores, agentes mediadores do conhecimento, no sentido de criar possibilidades de assegurar aos cidadãos o senso crítico e a produção audiovisual.

CAPÍTULO 1: DAS CAVERNAS AO DÍGITO

De todas as atividades artísticas e de comunicação social, o audiovisual foi a que mais sofreu transformações em um curto período de tempo. Em pouco mais de cem anos, o experimento científico criado inicialmente para captar e projetar a realidade em movimento se transformou em uma das principais manifestações contemporâneas de cultura de massa. As inovações ocorridas nas narrativas audiovisuais e na forma de interagir com elas ocorreram graças à confluência entre a inovação tecnológica e a necessidade do homem de potencializar suas experiências estéticas. No entanto, a necessidade de ver o mundo em movimento não é uma característica da humanidade contemporânea. Neste capítulo, voltaremos no tempo, na gênese da representação visual, para buscar indícios de que o desejo audiovisual nasce muito antes do aparato tecnológico inventado no final do século XIX. Imagens, objetos, artefatos e textos preservados pela humanidade apontam que, desde os primórdios das civilizações, nossos ancestrais de alguma forma tentavam reproduzir o movimento por meio das representações visuais.

A expressão e a sensibilidade nem sempre foram suficientes para que um criador de imagens fosse considerado um artista. Por muitos séculos, o *establishment* vigente em cada época, além de ditar o que seria arte e o que não seria, impunha os conceitos que deveriam ser aplicados no ensino dessa arte. O impulso estético, característica inerente e indistinta de qualquer ser humano, começou a ser questionado e categorizado a partir do surgimento das primeiras civilizações. Os paradigmas filosóficos, sociais, culturais e religiosos criados ou defendidos por esse *establishment* eram determinantes para inclusão ou exclusão de pessoas no universo da criação ou recepção artística. Esse paradigma começou a se modificar a partir da Revolução Industrial no século XVIII e rompeu-se radicalmente com a chegada da tecnologia digital no final do século XX.

1.1 Arqueologia Audiovisual

Desde a pré-história, o homem utiliza as representações visuais para se expressar e comunicar. Se não fossem as imagens perpetuadas nas paredes das cavernas ou relevos sulcados nos artefatos de cerâmica dos povos antigos, possivelmente a história das coisas teria contornos diferentes, pois os indícios históricos, sociais e culturais das civilizações seriam praticamente fundamentados na história oral, passada de geração a geração. Além das atividades básicas, como caçar e proteger seu território, o homem primitivo também tinha necessidade de se expressar artisticamente, e esse impulso estético era em parte saciado por meio da produção de imagens.

No livro *The Biology of Arts*, Morris (1962), descreve que, desde os primeiros estágios evolutivos, ao conceber um objeto ou uma imagem com propósitos religiosos ou utilitários, o homem também pesava a questão estética para esses elementos. Benjamin (1994, p. 171) reforça a tese de que as imagens primitivas são também arte quando afirma que “na pré-história a preponderância absoluta do valor de culto conferido à obra levou-a a ser concebida em primeiro lugar como instrumento mágico, e só mais tarde como obra de arte.”

Essa maneira de produzir imagens arcaicas com instrumentos rudimentares, em que possivelmente qualquer Neandertal tinha capacidade de garatujar figuras em uma rocha, foi tornando-se mais complexa com a evolução da humanidade. Nas primeiras civilizações, por volta de 4500 e 3750 a.C, começaram a existir divisões hierárquicas, nas quais cada indivíduo tinha uma função definida em uma organização social.

Com o crescimento das cidades, aumentou também a demanda por utensílios e adornos. Os artífices tiveram então que aprimorar suas ferramentas e criar novos métodos de trabalho para acelerar a produção desses objetos. Com isso, as obras imagéticas resultantes desses processos tecnológicos adquiriam aspectos estéticos mais elaborados.

Com a queda do Império Romano e a ascensão do cristianismo na Idade Média, os artistas passaram a seguir rígidas regras estéticas fundamentadas, sobretudo, nos preceitos religiosos cristãos. Para Pernoud (1997) o artista da Idade Média estava longe de ser livre; alinhava-se a obrigações de ordem

exterior e de ordem técnica que influenciavam todas as etapas da sua obra. As representações visuais na Idade Média tinham um caráter puramente utilitário e religioso. “E é dessa utilidade que as obras tiram a sua principal beleza, consistente numa perfeita harmonia entre o objeto e o fim para o qual foi concebido” (PERNOUD, 1997, p.143).

A produção de imagens na Idade Média se concentrava nas mãos de poucos mestres e artífices; eram eles que deveriam desenvolver suas habilidades para interpretar e didatizar os preceitos cristãos e perpetuá-los em algum suporte. Seus conhecimentos eram transmitidos somente a jovens aprendizes com potencial para substituí-los nesse ofício pré-destinado. De certa forma, o sistema de produção aprendiz-mestre cerceou a multiplicação de novos artífices por muito tempo, até que foi “substituído pelo modelo da academia no século XVI, que dispõe os saberes e fazeres em disciplinas organizadas” (PIMENTEL, 2008, p. 29)

No Renascimento dos séculos XVI e XVII, aconteceram importantes rupturas com a forma medieval de se produzir e consumir imagens. Na Europa, sobretudo na Itália, o Renascimento, em oposição aos rígidos cânones teocêntricos medievais, propõe uma nova organização fundamentada em ideais humanistas e naturalistas.

O movimento surgiu nas cidades-estados italianas e, graças a seus humanistas e artistas, matemáticos e engenheiros, banqueiros e homens de negócios, a península itálica foi vanguarda dessa revolução cultural que dali se estendeu para o resto da Europa (BYINGTON, 2009, p. 8).

Como na produção greco-romana clássica, as pinturas, gravuras e esculturas renascentistas buscavam uma representação realista da figura humana, enaltecendo a expressividade das emoções e anatomia dos corpos. A sensação de leveza e movimento começa a ser preponderante nas representações.

O fato de muitos artistas do Renascimento se aproximarem de outras áreas do conhecimento (como a matemática, anatomia e arquitetura) contribuiu muito para o desenvolvimento de novas técnicas para produção de imagens. Na pintura, por exemplo, a base geométrica é trabalhada em prol da

perspectiva⁴ e na distribuição dos elementos no quadro; o aperfeiçoamento na utilização de luz e sombra contribui para a verossimilhança com a realidade; a tridimensionalidade é conseguida com o domínio da técnica de *sfumato*. Essas técnicas eram usadas para a criação de obras com características realistas superiores às das obras de períodos anteriores. Mesmo nas pinturas que retratavam figuras sagradas ou mitológicas, essas técnicas proporcionavam um resultado verossímil. E, como essas obras eram inspiradas no mundo real, não estático, naturalmente o movimento presente nesse mundo real era transposto para as representações imagéticas.

Grande parte dos princípios científicos utilizados nas pinturas renascentistas para emular uma imagem tal qual o olho humano enxerga, foram fundamentais para o desenvolvimento mais adiante da fotografia e do cinema.

As mudanças ocorridas na educação, cultura, filosofia, ciência e artes nesse período são norteadas pela redescoberta e revalorização da antiga cultura greco-romana. Nesse contexto, as representações visuais ganham um novo *status* em que “o artista é posto em evidência pela sua condição de erudito e cientista, e a arte tende a evidenciar-se pela natureza predominantemente intelectual da sua apreciação” (OSBORNE, 1974, p. 39).

A forma de se ensinar arte também foi revista no Renascimento. Osborne (1974, p.129) afirma que o ponto de vista renascentista defende que a produção visual deve estar sujeita a regras racionalmente apreensíveis, e que podem ser organizadas de forma didática e ensinadas com precisão. Coloca também que “tais regras inerem às obras da Antiguidade clássica e podem ser aprendidas pelo estudo dessas obras e da natureza”(p.129).

É no Renascimento que se propõem as primeiras discussões em relação à dissociação entre obra de arte e artefato. A pintura e a escultura já não são

⁴As regras da perspectiva renascentista - inventadas em 1415 por Brunelleschi e descritas em 1435 por Leon Battista Alberti (1404-1472), possibilitaram a criação do espaço tridimensional sobre a superfície plana, resultando em uma imagem muito semelhante à percepção que o olho humano tinha da realidade espacial e dos objetos nela colocados (BYINGTON, 2009, p. 18). Pela perspectiva linear, o artista representa um objeto tridimensional projetando-o sobre um plano a partir de um ponto – o ponto de fuga, que se encontra sobre o eixo óptico ou de visão, uma linha de horizonte imaginária. Todas as linhas de projeção da pintura convergem para esse ponto, que, embora possa não estar representado, tem relevante presença na estrutura da obra (BRASIL, 2001, p. 38).

mais compreendidas somente como objetos funcionais, passando a ser incluídas no contexto das artes liberais como a música e a poesia.

A partir desse tempo se conferiu preeminência ao conteúdo "filosófico" das artes visuais e à natureza predominantemente intelectual da apreciação, comunicando uma tendência racionalista e intelectual à teoria da arte que vigoraria nos séculos seguintes (OSBORNE, 1974, p. 39).

A estética de grande parte da produção artística dos séculos XVI, XVII e início do XVIII reflete o absolutismo contrarreformista presente no Barroco⁵. O dinamismo das representações, os fortes contrastes, a exuberância das figuras e as temáticas realistas são características comuns das obras barrocas da Europa e da América Latina.

Tavares (2003) aponta que a tendência filosófica que distingue a arte pela arte da arte funcional não se concretiza plenamente no Renascimento, ela vai se firmando paulatinamente por entre o Barroco e o Neoclássico até o século XVIII quando, em 1750, Baumgarten publica *Aesthetica*. A partir daí, a estética se firma como disciplina autônoma, contribuindo decisivamente para a separação entre o artista e o artífice. Na primeira metade do século XVIII, o ensino acadêmico de arte também se destaca, coincidindo com o ideal Iluminista em favor de uma cultura laica, enciclopédica e universal.

A arte bela conquista a sua autonomia, distinguindo-se do artesanato e da noção de um fazer voltado para o aspecto executivo e fabril que servia a um determinado interesse. É a partir daí que se confirma a distinção da arte como simples fazer manual para a idéia de arte associada à beleza: as chamadas belas-artes (TAVARES, 2002, p.32).

A valorização da expressão individual e singular em detrimento de uma produção artesanal, inaugurada no Renascimento e perpetuada por anos, criou um filtro perverso. Apesar de esse paradigma garantir a sobrevivência de renomados artistas, a preservação de importantes obras de arte e a

⁵O Barroco constitui não apenas um estilo artístico, mas todo um período histórico, todo um novo modo de entender o mundo, o homem e Deus. As mudanças introduzidas pelo espírito barroco se originaram, pois, de um grande respeito pela autoridade da tradição clássica, e de um desejo de superá-la com a criação de obras originais, dentro de um contexto social e cultural que já se havia modificado profundamente em relação ao período anterior (HARRIS, 2005, p.xxi).

valorização do ensino acadêmico, ele impediu a multiplicação de atores no processo de produção de imagens.

[...] as belas-artes, como hoje lhes chamamos, estavam mais intimamente integradas na vida da antiga cidade soberana do que o estão na comunidade moderna, em que uma abordagem estética ainda é restrita e a elevação das artes a um pedestal cultural lhes enfraqueceu a influência direta na vida da maioria, dilatando o abismo entre o gosto inculto e o que denominamos gosto "requintado" (OSBORNE, 1974, p. 32).

Possivelmente milhares de talentos anônimos levaram uma vida miserável em meio às suas criações “artesaniais”, mesmo que essas possuíssem características estéticas similares ou superiores às das obras de arte reconhecidas.

1.2 Imagens para todos

As transformações que vinham ocorrendo no campo da ciência e da técnica na segunda metade do século XVIII, aliadas a outros fatores como: a ascensão da burguesia, o aumento populacional na Europa e a ampliação da demanda dos mercados consumidores externos, provocaram a chamada Revolução Industrial. Essas mudanças, ocorridas inicialmente na Inglaterra, influenciaram diretamente na forma de se produzir e consumir imagens. A imprensa fortaleceu-se como mídia das massas, e a industrialização dos processos de reprodução de imagens contribuiu para que a gravura, e mais adiante a fotografia e o cinema, se tornassem populares entre todas as classes sociais.

Com o tempo, o modelo Neoclássico de produção artística, baseado em preceitos iluministas, entrou em declínio, principalmente devido ao crescimento do Romantismo, que procura uma arte liberta de regras, ou uma arte que não pode ser ensinada. Torna-se forte o movimento de oposição às academias, tanto pelo Romantismo, quanto pelas vanguardas que viriam em seguida. Plaza (2003) afirma que a criação de novos formatos de distribuição e promoção de arte, como galerias, salões e espaços alternativos para exposição, também condenam as academias a uma sobrevivência medíocre e fadada ao ostracismo. A arte promovida pelos salões e galerias começa a se

transformar em produto mercadológico, cujo valor artístico é estabelecido pela bolsa de valores e “tem como centro a mídia e seu colonismo social, o *beau monde*, servindo também ao poder e à lavagem de dinheiro” (PLAZA, 2003, p.01). Esse panorama provoca uma espécie de democratização míope do consumo e produção de arte, na qual várias pessoas começam a procurar uma formação principalmente em ateliês de artistas (tentativa de adaptação ao paradigma medieval) ou de forma quase autodidata, com o único intuito de entrar para o circuito das galerias e tentar enriquecer.

Foi inevitável que o florescimento industrial colocasse em crise tanto a produção artesanal e suas técnicas refinadas e individuais, quanto a produção artística institucionalizada, que sofrera uma profunda transformação na sua estrutura e na sua finalidade. Para Argan (1992, p.12), a passagem da tecnologia artesanal, que reproduzia os processos da natureza, para a tecnologia industrial, fundamentada na ciência e que impactava negativamente na natureza, foi uma das principais causas da crise na arte na segunda metade do século XVIII. Mas se, por um lado, o ritmo frenético das máquinas e dos ambientes urbanos repelia os artistas românticos a buscarem refúgio e inspiração próxima à natureza, por outro, impulsionava a produção em série, o que contribuiu para a popularização do consumo de imagens.

A modernização nos processos de reprodução gráfica multiplicou e diversificou a produção de periódicos que se transformaram no principal veículo para a difusão de cultura de massa. De acordo com Guerra (2003), a liberdade de expressão conseguida com a popularização das publicações impressas, que eram objeto de sérias restrições por parte da monarquia e da igreja em períodos anteriores, se torna um direito inalienável quando o liberalismo torna-se a força política e econômica hegemônica no final do século XVIII. Foi por meio da imprensa que Voltaire, Diderot e Mirabeau questionaram a organização social estruturada pela nobreza e pelo clero e apregoaram os ideais Iluministas e as conquistas da burguesia.

A gravura, que já havia adquirido maturidade técnica e artística no decorrer do século XVII, servindo de base para a reprodução e difusão de obras de artistas renomados e veículo para documentação e registro da cultura da época, foi rapidamente incorporada ao processo de industrialização no século XVIII. A técnica de reprodução foi fundamental para a popularização de

jornais e folhetos, pois além de deixar a publicação visualmente mais rica, contribuía para o entendimento das informações contidas no texto, pois grande parte da população ainda era analfabeta⁶.

Benjamin (1985, p.166) salienta que, de todas as técnicas de gravura, a litografia foi a que realmente revolucionou a forma de se reproduzir e de consumir imagens, inaugurando um longo período chamado pelo autor de “era da reprodutibilidade técnica”.

Com a litografia, a técnica de reprodução registra um avanço decisivo. O processo muito mais conciso, que diferencia a transposição de um desenho para uma pedra do seu entalhe num bloco de madeira, ou da sua gravação numa placa de cobre, conferiu, pela primeira vez, às artes gráficas a possibilidade de colocar no mercado os seus produtos, não apenas os produzidos em massa, mas ainda sob formas todos os dias diferentes. A litografia permitiu às artes gráficas irem ilustrando o quotidiano. Começaram a acompanhar a impressão (BENJAMIN, 1985, p.166).

No entanto, o artista gravador ficou de fora dos processos de impressão, que passou a ser feito por máquinas. Pedroso (2009) afirma que a sintetização na forma e na cor presentes nas gravuras utilizadas pela imprensa no século XVIII eram pensadas para ateder unicamente objetivos comerciais. Além disso, afirma que era difícil que o artista conseguisse transmitir com perfeição o que desejava, pois a hierarquia decorrente da produção industrial, à qual a gravura estava sujeita, deturpava a imagem que ele havia concebido originalmente.

Antes da Revolução Industrial, a gravura já figurava como uma forma de arte mais acessível, sendo usada para reproduções de baixo custo das obras de pintores famosos. Mas, a partir do momento em que ela começa a ser utilizada como linguagem junto à imprensa, é que realmente se torna a primeira representação imagética de massa, pois quem não podia pagar centavos por um jornal, poderia obtê-lo gratuitamente no dia seguinte para embrulhar peixe ou forrar o chão. Pela primeira vez, as imagens estavam ali, bem próximas do

⁶ O analfabetismo na Europa começou a ser reduzido consideravelmente no final do século XVIII. Inclusive a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, criada na Revolução Francesa, traz no seu artigo 11 a seguinte descrição: “A livre comunicação dos pensamentos e opiniões é um dos direitos mais preciosos do homem: todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, embora deva responder pelo abuso dessa liberdade nos casos determinados pela lei”. (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, França, 1789).

cidadão comum, para serem consumidas pelos olhos ou simplesmente esfoladas pelos pés. Contudo, o processo de produção dessas imagens ainda se concentrava nas oficinas gráficas, onde artistas gravadores e operários de impressão se coordenavam ao redor de pesadas máquinas para a produção em série das imagens e textos.

1.3 A fotografia e a reprodutibilidade técnica

Enquanto o Movimento de Artes e Ofícios⁷ busca inspiração na estética medieval para a humanização da produção industrial, e o Modernismo se fortalece como oposição ao Romantismo, a fotografia, nova tecnologia para reprodução de imagens, exhibe seus primeiros resultados positivos. Apesar de sua precursora, a câmera escura⁸, ter sido usada bem antes pelos pintores renascentistas, para criação de esboços de suas obras, foi somente em 1827 que o francês Joseph Nicéphore Niépce (1765-1833) conseguiu fixar, por meio de processos fotoquímicos, uma imagem em um suporte. Porém, esse processo, que usava um derivado de petróleo chamado betume da Judeia, era muito demorado, além de ser inviável economicamente. A partir daí, outras invenções científicas contribuíram para o aprimoramento da técnica de fixação de imagem fotográfica.

Oficialmente foi Louis Jacques Mandé Daguerre (1787-1851) quem desenvolveu uma técnica de fixação⁹ mais rápida e duradoura que é batizada de daguerreótipia. Em 1839, a patente desse invento foi adquirida pelo governo francês, que logo em seguida tornou-a livre para o domínio público.

⁷Osborne (1974) aponta que o Movimento das Artes e Ofícios na Inglaterra procura criar uma restauração artificial da situação medieval e, ao mesmo tempo, imprimir um significado prático a várias teorias sociológicas da arte. O principal propulsor do movimento foi William Morris, que deu efeito prático às ideologias de Ruskin, Pugin, a Fraternidade Pré-Rafaelista e outros artistas e pensadores do seu tempo. Conhecido como *Arts and Crafts*, defendia o artesanato criativo como alternativa à mecanização e à produção em massa. Uma tentativa de revalorizar o trabalho manual e recuperar a dimensão estética dos objetos produzidos industrialmente para vários usos no cotidiano.

⁸Câmera escura, (do latim *camara oscura*) é um aparelho óptico que consiste numa caixa escura, podendo ser desde uma sala ou uma pequena caixa de papelão, onde a luz passa por um pequeno furo em uma das extremidades e atinge uma superfície interna em oposição ao furo; nessa superfície é reproduzida uma imagem (invertida) do exterior, para onde o furo estava apontado.

⁹ Consistia em uma placa de cobre impregnada por uma base de prata halógena, que era sensibilizada em seguida com o vapor de iodo, formando uma capa de iodeto de prata sensível à luz. Essa placa era colocada dentro de uma câmera escura, que era apontada para o objeto a ser fotografado.

Isso fez com que o processo se tornasse mais barato e caísse no gosto de pintores retratistas e de outros artistas aventureiros, que, sem nenhum conhecimento técnico ou experiência artística, queriam explorar o invento de Daguerre.

Sobre a relação, as congruências e rupturas que a pintura teria com a fotografia, Barthes (1984, p.120) faz uma descrição paradigmática interessante.

Diz-se com frequência que foram os pintores que inventaram a fotografia (transmitindo-lhe o enquadramento, a perspectiva albertiniana e a óptica da câmara obscura) Digo: não, são os químicos. Pois o noema 'isso foi' só foi possível a partir do dia em que uma circunstância científica (a descoberta da sensibilidade dos sais de prata à luz) permitiu captar e imprimir diretamente os raios luminosos emitidos por um objeto diversamente iluminado. A foto é literalmente a emanção do referente. De um corpo real, que estava lá, partiram radiações que me vêm atingir, a mim, que estou aqui; pouco importa a duração da transmissão; a foto do ser desaparecido vem me tocar como os raios retardados de uma estrela. Uma espécie de vínculo umbilical liga o meu olhar ao corpo da coisa fotografada: a luz, embora impalpável, é aqui um meio carnal, uma pele que partilho com aquele ou aquela que foi fotografado.

Para alguns pintores que exploravam comercialmente a pintura de retratos, o daguerreótipo se tornou um grande aliado, pois reduzia a poucos minutos o trabalho que era feito durante dias por meio de milhares de pinceladas.

Pela primeira vez, com a fotografia, a mão liberta-se das mais importantes obrigações artísticas no processo de reprodução de imagens, as quais, a partir de então, passam a caber unicamente ao olho que espreita por uma objectiva. Uma vez que o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução de imagens foi tão extraordinariamente acelerado que pode colocar-se a par da fala (BENJAMIM, 1985, p.167).

Para Caldeira (2007, p. 343), a fotografia permitiu o nascimento de um novo fetiche entre as pessoas comuns: o de perpetuar "memórias individuais e desejos pessoais convertidos em imagens reais e fiéis à verdade tão buscada pelos princípios civilizatórios da época e pelo imaginário evolucionista e positivista".

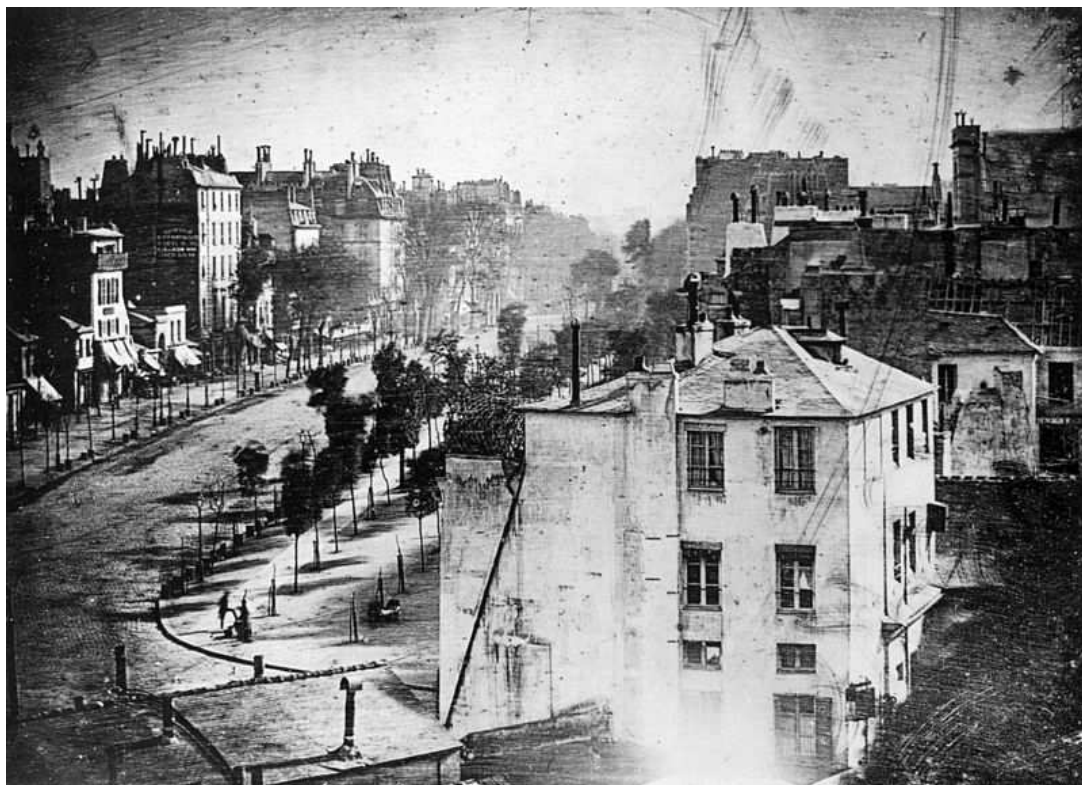


Figura 01 - Imagem feira por um daguerreotipo. Tirada por Daguerre em 1838.

Fonte: George Eastman House¹⁰

A daguerreotipia, como uma das matrizes tecnológicas ancestrais do cinema, paradoxalmente, não conseguia registrar o movimento, proeza que os pintores já faziam há tempos com extrema competência. No processo químico utilizado na daguerreotipia era necessário no mínimo 10 minutos de exposição da chapa sensibilizada sob uma fonte de luz para que as imagens fossem fixadas, por isso somente motivos estáticos apareciam nas imagens produzidas pelo daguerreótipo. Na Figura 01, na imagem tomada pelo próprio Daguerre através da janela de um prédio acima do Boulevard du Temple, em Paris, vemos somente duas figuras humanas, um cavalheiro e um engraxate no canto inferior esquerdo da imagem. Possivelmente, quando essa imagem foi produzida, as ruas e as calçadas de Paris tinham outras pessoas e carruagens em movimento.

Em 1840, o Inglês William Henry Fox Talbot (1800-1877) desenvolveu outro processo fotográfico que permitia o uso da imagem latente¹¹. O calótipo é

¹⁰Disponível em <<http://image.eastmanhouse.org/taxonomy/term/51>>. Acesso em 23 de abril de 2013.

um negativo de papel que, depois de revelado, era colocado em contato com outro papel sensibilizado, dando origem a uma fotografia positiva. Para Andrade (2007), viabilizou-se, ali, a reprodutibilidade na fotografia, na qual temos uma matriz, o negativo, a partir do qual podemos gerar um número infinito de cópias positivas, todas de igual qualidade e valor. Isso era inovador em relação à imagem obtida pelo daguerreótipo, cuja imagem positiva era obtida diretamente sobre a lâmina de prata. Isso significa que essa imagem era única, não podendo ser copiada como no processo de Talbot.

As imagens produzidas pelo calótipo, no entanto, não tinham a mesma resolução e contraste que aquelas obtidas através do daguerreótipo; fator preponderante para os fotógrafos e consumidores de imagens da época, que não estavam muito interessados na reprodutibilidade da imagem e, sim, na definição e na rapidez com que a imagem se formava no suporte. Talvez por isso, e por ser de patente livre, a daguerreotipia se tornou tão popular e mais economicamente viável que o calótipo. No entanto, o processo de Talbot foi fundamental para o desenvolvimento técnico e industrial da indústria da fotografia e do cinema.

Daguerre (1839, p.02) *apud* Schwarcz (1998, p.346) prenuncia a importância que seu invento teria tanto para o registro social quanto para o mundo das artes.

A descoberta que anuncio ao público faz parte do pequeno número de invenções que, por seus princípios e resultados, e pela influência benéfica que exercem sobre as artes, contam-se entre as mais úteis extraordinárias. Consiste na reprodução espontânea das imagens da natureza recebidas na câmara escura, não com suas cores, mas com uma gradação muito fina de tonalidades [...]. Qualquer um, com o auxílio do daguerreótipo, poderá obter uma vista de seu rebanho ou sua casa de campo: as pessoas farão coleções de todos os tipos [...]. Serão feitas até mesmo retratos, embora a instabilidade do modelo presente, é verdade, algumas dificuldades (que precisam ser superadas) para um perfeito sucesso.

Pode ser que a declaração profética de Daguerre, afirmando que a fotografia iria mudar as artes visuais e incluir outras pessoas no fazer artístico, não tenha sido a causa principal dessa reação, mas com certeza os inventos

¹¹ Isso se torna visível por meio da revelação, possibilitando uma redução considerável do tempo de exposição necessário para captação de uma imagem, que passa a ser cerca de 1 minuto.

de Daguerre e Talbot provocaram na Europa uma grande polêmica entre os pintores. Segundo Oliveira (2006, p.03), esses artistas acreditavam que o novo método acabaria com a pintura realista, não admitindo, assim, que a fotografia viesse a ser reconhecida como arte, uma vez que era produzida a partir de um processo fotoquímico. Essa discussão contribuiu para que pintores mais ligados à produção expressiva procurassem por outras técnicas de representação. Pode-se dizer que essa resistência fortaleceu a criação do Movimento Impressionista. Dunduro (2013, p.01) aponta que esse fato suscitou posicionamentos distintos entre os artistas impressionistas. “Uns viam a máquina fotográfica como meio que estagnaria a arte, outros, como meio auxiliar para a produção artística libertando os artistas do academismo clássico”. Estas duas tendências foram importantes para o *start* modernista, em que surgiram os primeiros grandes movimentos artísticos que revolucionaram as artes e a cultura nos séculos XIX e XX.

Apesar de as fotografias se tornarem populares em várias camadas sociais, demorou mais um tempo para que a máquina fotográfica se tornasse realmente acessível à maioria dos cidadãos. Entre a primeira fotografia tecnicamente bem sucedida, tirada por Nièpce em 1826, e a comercialização da primeira câmera portátil por George Eastman (1854-1932), em 1888, somente fotógrafos mais profissionais conseguiam manipular o complexo aparato fotoquímico para gerar fotos com qualidade e durabilidade. O que ajudou a popularização da máquina fotográfica foi a chegada, nos anos de 1880, dos primeiros filmes fotográficos flexíveis, com base de nitrato de celulose. Para Andrade (2007), a maior revolução da fotografia acontece no final do século XIX, quando a verdadeira popularização do processo de fotografar chega ao cidadão comum, que passa a ter condições de obter suas próprias fotografias. A partir do lançamento da Kodak nº 1¹², as câmeras se miniaturizam, os filmes se tornam mais rápidos e baratos e surgem os primeiros laboratórios fotográficos. A fotografia deixa de vez de ser um privilégio dos artistas, cientistas ou especialistas. No entanto, a popularização

¹² Em 1895, George Eastman (1834-1932) introduziu no mercado uma pequena câmera amadora chamada *Pocket Kodak*, primeira câmera produzida em massa. Só no primeiro ano foram vendidas mais de 100.000 unidades. Em 1900 a empresa Eastman& Kodak lança a Brownie, ainda mais popular. A Brownie proporcionava fotografias de qualidade no formato 6x6 cm, sobre rolo de filme em cassete.

das imagens e das câmeras infelizmente não modificou a maneira de olhar o mundo para a maioria dos novos produtores de imagens.

Apesar de a tecnologia fotográfica já ser bastante acessível no final do século XIX, as pessoas no geral ainda eram muito seduzidas pelo fetiche social; mesmo tendo acesso fácil ao artefato tecnológico, elas queriam imitar a classe dominante. Esse padrão estético estabelecido, aliado à desconfiança dos artistas em relação ao novo suporte, ofuscou as potencialidades da fotografia nesse período. Esse panorama irá se repetir em outros momentos, principalmente em relação ao audiovisual na contemporaneidade.

A extrema popularização que adquire a imagem fotográfica nesse momento está muito além do seu barateamento. Para Benjamin (1994, p.101), esse processo de repetição provocado pelo uso automático e indiscriminado do artefato câmera pelo povo provoca a criação de “estereótipos sociais que se sobrepõem ao indivíduo, destacando o personagem em detrimento da pessoa”.

Brasil (2011, p.39) aponta que esses estereótipos sociais estariam conectados ao anseio da burguesia, maior consumidora de fotografias no final do XIX, em apropriar-se da realidade. “Ou seja, a necessidade de possuir, de trazer para si o objeto, dominando e controlando o mundo palpável e visível, são características dessa camada social que naquele momento vê nos retratos e cartões de visita o modo de auto-representação”. Essa burguesia vaidosa, que quer se ver perpetuada em uma imagem que não envelhece, e que teoricamente não se apaga, faz com que um obscuro escritor de romances e folhetins se tornasse o maior retratista do século XIX. Gaspard-Félix Tournachon (1820-1910), mais conhecido como Félix Nadar, immortalizou em suas fotografias importantes e influentes personalidades da Europa. De Baudelaire a Delacroix de Debussy a Sarah Bernhardt, grandes nomes das artes, das ciências e da política foram fotografados por Nadar.

Na Figura 02, temos um retrato de 1843, pintado por Emile Deroy (1820-1846), e na Figura 03, um retrato de 1856 do fotografado por Félix Nadar; ambos registrando a figura do poeta Baudelaire.



Figura 02 - Baudelaire - 1846 - Pintura de Emile Deroy

Fonte: Musee National duChateau Versalhes

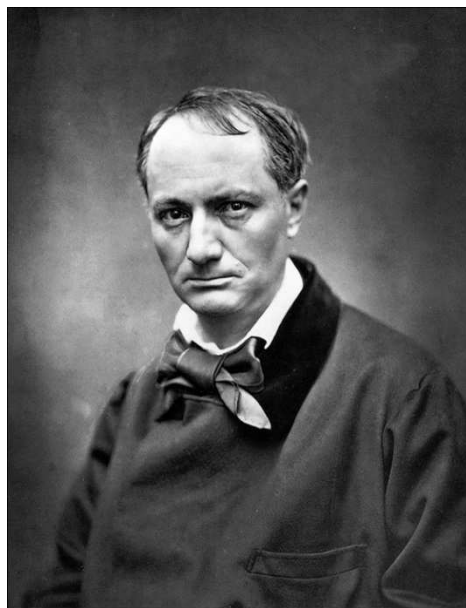


Figura 03 - Baudelaire -1856 – Foto tirada por Nadar

Fonte: Musee d’Orsay – Collections permanentes

Podemos perceber nessas imagens, que a maneira de posicionar a figura diante do aparato fotográfico é similar à usada pelos pintores retratistas que até então dominavam o mercado de retratos. No entanto, apesar dos fotografados estarem invariavelmente em poses estáticas e sóbrias, podemos perceber que na fotografia de Nadar a expressividade do olhar de Baudelaire é captada de forma plena, no mesmo instante em que ele esboça a pose, efeito facilmente conseguido por meio do aparato fotográfico. Diferente da pose de Baudelaire na pintura de Deroy, mais contemplativa. Percebe-se que uma nova estética surge, a estética da fotografia, ainda que germinal para a compreensão dos críticos da época.

O próprio Baudelaire elabora conceitos dúbios sobre fotografia. Ao mesmo tempo em que critica o invento e enaltece a pintura tradicional, ele se sente atraído pelas possibilidades expressivas da fotografia. Para Entler (2007, p.05), em um texto publicado para o salão da Academia de Belas Artes da França de 1859, Baudelaire explicita sua aversão “àquilo que julgava ser responsável pela decadência do gosto francês: a obsessão pelo real, entendendo a fotografia ao mesmo tempo como sintoma e catalisadora desse processo”. O texto *O Artista Moderno de Baudelaire*, denota seu pensamento a respeito.

Meu caro Morel, quando o senhor me honrou pedindo-me a análise do salão, disse-me: “seja breve, não faça um catálogo, mas um arrazoado geral, algo como o relato de um rápido passeio filosófico através das pinturas”. O embaraço teria sido grande se eu me tivesse perdido numa floresta de originalidades, se o temperamento moderno francês, repentinamente modificado, purificado e rejuvenescido, houvessem dado flores tão vigorosas e de um perfume tão variado a ponto de criar uma comoção irrepreensível, se houvesse motivado elogios abundantes, uma admiração eloquente, e a necessidade de categorias novas dentro do idioma crítico. Mas de modo algum, felizmente (para mim). Nenhuma explosão, nada de gênios desconhecidos. Os pensamentos sugeridos pela aparência desse salão são de uma ordem tão simples, tão antiga, tão clássica, que poucas páginas serão sem dúvida suficiente para desenvolvê-los (BAUDELAIRE, 1859, p.02 *apud* ENTLER, 2007, p.05).

Já em uma correspondência para sua mãe em 1865, ele já demonstra certa sedução pela fotografia, tecendo uma crítica ao hiperrealismo resultante do processo fotográfico.

Gostaria de ter seu retrato. É uma ideia que se apoderou de mim. Há um excelente fotógrafo em Havre. Mas temo que isso não seja possível agora. Seria necessário que eu estivesse presente. Você não entende desse assunto, e todos os fotógrafos, mesmo os excelentes, têm manias ridículas: eles tomam por uma boa imagem, uma imagem em que todas as verrugas, todas as rugas, todos os defeitos, todas as trivialidades do rosto se tornam muito visíveis, muito exageradas: quanto mais dura é a imagem, mais eles são contentes. Além disso, eu gostaria que o rosto tivesse a dimensão de duas polegadas. Apenas em Paris há quem saiba fazer o que desejo, quer dizer, um retrato exato, mas tendo o flou de um desenho. Enfim, pensaremos nisso, não? (BAUDELAIRE, 1865, p.01 *apud* ENTLER, 2007, p.06).

Para Entler (2007, p.09), o que aflige Baudelaire não é a fotografia em si, mas o seu discurso anacrônico e ingênuo amplamente respaldado pela sociedade burguesa de gosto recém-formado, ávida por consumir todo tipo de novidade tecnológica.

Paralelamente ao caloroso imbróglia, em ser definida como arte ou não, a fotografia torna-se muito lucrativa para fotógrafos com pretensões mais comerciais do que artísticas. É o caso do parisiense André-Adolphe Disdéri (1819-1889). Em 1854, ele introduz um formato comercial conhecido como

“cartão de visita”. “A novidade consistia em uma câmera fotográfica, inventada por ele, munida com quatro objetivas, que produziam uma série de oito fotografias que, posteriormente, eram recortadas e montadas sobre um cartão” (ZAMBOM; LOPES, 2007, p. 32). As fotografias de Disdéri eram vendidas bem mais baratas que as de retratistas renomados como Nadar. Além de produzir fotos de pessoas comuns, Disdéri comercializava cópias de fotografias de famosos, como artistas de teatro e bailarinos.

Para Brasil (2011, p.39), a técnica de Disdéri adquiriu tamanha popularidade que esse modelo de retrato burguês se tornou padrão. Esses estereótipos sociais, perpetuados nos cartões de visitas, estariam ligados ao anseio da burguesia de “possuir e de trazer para si o objeto, dominando e controlando o mundo palpável e visível”.



Figura 04 - Madame Petipa (1863) - Foto múltipla de André-Adolphe Disdéri

Fonte: Notes on Photographs¹³

Na Figura 04, temos um exemplo de um dos cartões de visita de Disdéri. A imagem é um retrato múltiplo de 1863, de Madame Petipa (1836-1932),

¹³Disponível em: <<http://notesonphotographs.org>>. Acesso em 14 de dezembro de 2012

famosa bailarina russa e esposa do coreógrafo Marius Petipa (1818-1910), reconhecido como um dos maiores nomes do balé clássico russo.

Esteticamente, o que difere essas imagens múltiplas de Disdéri dos retratos de Nadar é que elas se destacam mais pelo movimento, capturado de corpo inteiro da bailarina, do que pela riqueza de detalhes na expressão do fotografado. Qualquer semelhança dessas imagens com fotogramas de um filme não é mera coincidência; poucos anos depois da comercialização desses cartões de visitas, seriam reveladas as primeiras pesquisas originais de Eadweard J. Muybridge (1830-1904), que utilizou fotografias sequenciais para o estudo do movimento.

Somente no início do século XX, a fotografia encontra outra vocação além de servir de “retrato” da sociedade burguesa. Ela se transforma no principal motor de uma imprensa renovada, que se globalizou através das imagens captadas por fotógrafos espalhados por todos os continentes.

1.4 As imagens se movem

Nos tópicos anteriores, abordamos questões relacionadas ao impulso estético do homem em representar o movimento e a evolução dessa representação nas artes visuais e na comunicação. Aqui iremos voltar um pouco no tempo, para conhecermos um pouco da gênese do audiovisual, quando as imagens começaram realmente a se mexer. A multiplicidade audiovisual que conhecemos hoje, mais do que qualquer outra técnica de representação imagética, surgiu a partir da junção de tecnologias distintas, e em períodos diferentes da história. Essa gênese é chamada de *primeiro cinema*. Silva (2006) aponta que os estudos relacionados ao primeiro cinema, como os realizados por Crary em 1994 e 1999, entendem que as experiências audiovisuais anteriores aos primeiros filmes em película do final do século XIX são mais do que a infância daquilo que conhecemos por cinema na contemporaneidade. Por isso, não é possível analisá-las sob o ponto de vista do cinema narrativo, como o estruturado no início do século XX, mas em suas especificidades técnicas e contextos sociais da época, pois estão inseridos em uma lógica não imediatamente relacionada com as características narrativas e estéticas posteriormente presentes no cinema.

Essas curiosas tecnologias antecessoras do cinema foram importantes para a formação de um público para o audiovisual. Esse público que ainda não era espectador e, sim, observador começou a aprender com essas invenções os primeiros códigos da imagem em movimento.

O termo observador é mais adequado que espectador, porque para ele, contrariamente a *spectare*, raiz latina de espectador, a raiz de observar não significa literalmente olhar para. Cray diz preferir evitar o termo espectador porque, especialmente no contexto do século XIX, ele assume o sentido de uma testemunha, alguém que assiste a um espetáculo sem dele participar, tanto numa galeria de arte como num teatro. (CRARY, 1994, p.26 *apud* SILVA, 2006, p.14)

Mannoni (2003) aponta que, contrariamente ao que muitos autores afirmam, o cinema não é uma invenção dos anos 1890 concebida pelos audaciosos irmãos Lumière ou pelo prolífico Thomas Edson; essa invenção constitui numa verdadeira "jornada às estrelas". Ela veio sendo construída por vários séculos, por meio de uma infinidade de "aparelhos extremamente engenhosos, de imagens de uma variedade infinita, indo do popular ao poético, e de pesquisadores que raramente foram charlatães, porém muito frequentemente cientistas de um rigor bastante moderno" (MANNONI, 2003, p.27).

Dos espetáculos luminosos do italiano Della Porta (século XVI) às projeções cinematográficas dos irmãos Lumière (1895), há certamente mais do que uma diferença técnica, porém o que predomina é uma vontade de Demiurgo: recriar a vida, ver um alter ego do ser humano, pintado à mão ou cronofotografado, animar-se, respirar sobre a tela branca. (MANNONI, 2003, p.27)

Embora aparelhos óticos, como o *Taumatroscópio*, o *Fenaquistoscópio* e o *Zootroscópio* tivessem como principal objetivo comprovar os estudos científicos sobre a ótica fisiológica, a simplicidade de seu funcionamento despertou o interesse do público pelas suas qualidades lúdicas. Esse interesse, é claro, foi visto como oportunidade de negócio pela indústria, que passou a produzi-los em série. Silva (2006, p.26) afirma que o observador começa a se transfigurar em espectador moderno ao longo do século XIX e que a

“experiência fornecida pelos aparelhos ópticos fomentou novos modos de atenção, lazer, desejo e percepção nesse observador”.

Como aconteceu com a imprensa e a fotografia, a exploração comercial desses brinquedos óticos democratizou o consumo imagens. Muitos entusiastas também começaram a fabricar seus próprios aparelhos óticos (*Flipbooks, Taumatroscópios, Fenaquistoscópios* e o *Zootroscópios*). Essa possibilidade de construir suas próprias micronarrativas animadas com dispositivos simples e baratos incluiu muita gente no crescente grupo de criadores de imagens. Grande parte da base figurativa usada nesses dispositivos óticos é composta por desenhos com traços simples e cores chapadas, que são animados com o movimento do dispositivo. Podemos inferir que, além dos princípios físicos do movimento, as características estéticas das imagens desses dispositivos também migraram para os primeiros filmes de animação que surgiram no final do século XIX. No entanto, como os dispositivos de produção de imagem movimento com o tempo foram ficando cada vez mais sofisticados e caros, as pessoas tiveram que voltar para o lugar de observador passivo. Vamos nos deparar com outro momento de inclusão audiovisual como esse, somente no século XXI, com a popularização dos artefatos tecnológicos de gravação, edição e exibição digitais.

1.5 Fotografia e movimento em um instante qualquer

Ao ser articulada com o movimento, a fotografia adquire uma conotação totalmente nova. Na concepção de Carlo Rin (*apud* PHILLIPS, 1989, p.38), a fotografia é uma forma de paralisar o tempo com o poder de “perpetuar, ainda que em uma eternidade relativa, os aspectos mais efêmeros da humanidade”. A fotografia cinematográfica, para Aumont (2004, p.100) passa longe de ser uma arte do instantâneo: “por mais breve e imóvel que seja um plano, ele jamais será a condensação de um momento único, mas sempre a impressão de uma certa duração.” Já nas primeiras experiências com fotografias e movimento, a aura do instante decisivo¹⁴, inerente à imagem fotográfica, se

¹⁴ O instantâneo, a possibilidade de congelar um instante no fluxo contínuo dos acontecimentos só se torna possível de fato com o advento da fotografia. O desenvolvimento dos processos de inscrição da imagem baseados em suportes fotossensíveis cria uma ruptura nos padrões de representação da pintura (ELIAS, 2009, p. 14).

perde, dando lugar à concepção estética e narrativa do instante qualquer¹⁵, característica da imagem em movimento realista.

Esse processo de transformação começa com a necessidade de cientistas observarem a passagem de Vênus entre o Sol e a Terra para poderem medir a distância entre esses astros. Pierre Jules-César Janssen (1824-1907) desenvolveu um dispositivo chamado revólver fotográfico, que conseguia fotografar 48 imagens sucessivas durante 72 segundos. Com esse aparato, Janssen conseguiu registrar a passagem do eclipse solar de 1874 no Japão. A experiência bem sucedida levou Janssen a vislumbrar outras aplicações para seu invento.

A propriedade do revólver de poder produzir automaticamente sequências de imagens a curtos intervalos, conforme exigência de um fenômeno em rápida transição permite-nos abordar algumas questões interessantes a respeito do mecanismo fisiológico da marcha, do vôo e de outros movimentos dos animais... Pode-se imaginar, por exemplo, o interesse que terá para a ainda obscura questão do mecanismo do vôo, obtendo-se uma série de fotografias que reproduzam os diferentes aspectos da asa durante essa ação. A principal dificuldade no momento reside na lentidão de nossos materiais sensíveis, considerando-se os tempos de exposição muito breves que tais imagens demandam: mas a ciência certamente superará essas dificuldades (JANSSEN, 1878 p. 339 *apud* MANONNI, 2003, p. 303).

Porém, quem deu o primeiro passo para o estudo do movimento foi o inglês, radicado nos Estados Unidos, Edward James Muggerridge (1830-1904), mais conhecido como Eadweard Muybridge. Sua primeira experiência bem sucedida foi fotografar o trote de um cavalo em uma pista de corrida. A dúvida era se o cavalo em algum momento do percurso ficava com as quatro patas suspensas no ar, sem tocar o chão. Ele criou então um sistema de obtenção de imagens automático, em que fios de seda foram estendidos pela pista de corrida e ligados a uma série de câmeras fotográficas. Na medida em que o cavalo passava, ele tocava o fio, que disparava o obturador. Muybridge obteve 12 posições diferentes (Figura 05) do cavalo e, em algumas delas, verificou-se que, durante o trote, o cavalo ficava alguns instantes com as quatro patas

¹⁵ O sistema que reproduz o movimento em função do momento qualquer, isto é, em função de instantes equidistantes, escolhidos de maneira a dar impressão de continuidade (DELEUZE, 1983, p. 14 *apud* ELIAS, 2009, p. 14).

suspensas. Essa experiência foi aperfeiçoada com o tempo, incorporando outros mecanismos de disparo sequencial. Com essa tecnologia Muybridge produziu mais de 100.000 imagens decupando o movimento de animais e de pessoas. Esse trabalho era financiado principalmente pela Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos.

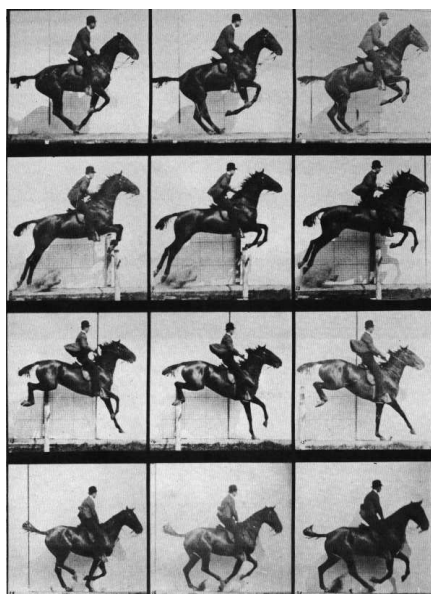


Figura 05 - Muybridge horse jumping

Fonte: Wikimedia Commons¹⁶

O fisiologista e cronofotógrafo Étienne-Jules Marey (1830-1904) desenvolveu, em 1882, um fuzil cronofotográfico com um obturador giratório que conseguia produzir 12 frames consecutivos por segundo, que eram registrados em uma mesma imagem. Era muito diferente e mais avançado que o sistema de Muybridge e de Janssen, pois, em vez de usar várias câmeras com enquadramentos variados, registrava as imagens de um mesmo ponto de vista e com uma só câmera. Marey direcionou seu trabalho cronofotográfico principalmente para o estudo do mundo animal (Figura 06). Em sua publicação de 1872, *La Machine Animale*, ele descreve:

Se soubéssemos em que condições pode ser obtido o máximo de velocidade, força ou trabalho de um ser vivo, isso poria fim a muita discussão e a tantas conjecturas deploráveis. Não

¹⁶ Disponível em: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Muybridge_horse_jumping.jpg. Acesso em 11 de janeiro de 2013

condenaríamos toda uma geração de homens a certos exercícios militares... Saberíamos exatamente a que passo um animal realiza o melhor serviço, seja exigindo-lhe velocidade ou arrastando fardos. (MAREY, 1872, *apud* MANONNI, 2003, p. 322)



Figura 06 - Vôo do pelicano, capturado por Marey em torno de 1882

Fonte: Wikimedia Commons¹⁷

Com a chegada ao mercado dos primeiros filmes de celuloide, Marey desenvolve uma câmera fotocronográfica para registrar o movimento em fotogramas separados. No pedido de patente de 1890, faz uma descrição bem aproximada do que viriam a ser as futuras câmeras cinematográficas: “Esse aparelho é para receber imagens sucessivas numa tira de película emulsionada. Essa película é colocada em bobinas fechadas; ela corre rapidamente diante do ponto focal da lente e para durante o tempo da exposição” (MAREY, 1890, p.01 *apud* MANONNI, 2003, p. 340). Pela falta de perfurações nos negativos e grifas nos tambores para tracionar o película, os filmes de Marey tinham um pequeno problema de deslocamento de imagem durante a exposição.

Os experimentos de Eastman eram direcionados ao uso de um suporte mais leve e flexível do que vidro. Sua primeira tentativa foi usar papel e revesti-lo com emulsão fotográfica e depois carregar o papel em um suporte de rolo. Contudo, o papel não era totalmente satisfatório ao se trabalhar com emulsões, pois seus grãos eram reproduzidos na fotografia, a solução de Eastman foi revestir o papel com uma camada de gelatina solúvel e por cima desta uma

¹⁷ Disponível em: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Marey_-_birds.jpg?uselang=pt-br>. Acesso em 10 de maio de 2013

camada de gelatina não solúvel sensível à luz. Após a exposição e revelação, a gelatina que trazia a imagem era removida do papel, transferida para uma folha de gelatina transparente e recoberta com colódio, uma solução de celulose que forma uma película firme e flexível¹⁸.

Marey produziu vários pequenos filmes que se encontram conservados em diversos arquivos na Europa e Estados Unidos. Para Manonni (2003, p.342) as tiras de filme de Marey “são os incunábulo do cinema, testemunhos preciosos gênio desse grande pesquisador e, por fim, notáveis obras de arte do ponto de vista fotográfico. É absolutamente necessário preservá-los para a história das ciências e das artes”. Em 25 de abril de 1891, em uma publicação da revista *Paris Photographe*, Marey descreve as possibilidades de seu novo invento:

Com este método pode-se operar diante de todo tipo de fundo, iluminado ou escuro; isso possibilita o estudo de movimentos que nos interessa conhecer no local onde eles ocorrem. Dessa forma, iremos captar nas fábricas os movimentos de praticantes de diferentes ofícios, os de corredores e ginastas em seus campos de treinamento, os de animais de todo tipo em reservas e jardins zoológicos. (MAREY, 1891, p. 32 *apud* MANONNI, 2003, p. 340).

Essa descrição de Marey é o prenúncio de que em pouco tempo o movimento perfeito de todas as imagens do mundo poderiam ser aprisionadas pelo homem.

É inegável que as tecnologias de comunicação desenvolvidas durante o século XIX facilitaram a circulação de informações por todos os continentes. Com isso, as especificidades tecnológicas dos aparelhos óticos eram compartilhadas entre inventores e cientistas. Isso provocou, na última década do final do século XIX, uma disputa entre americanos e europeus, para ver quem seria o primeiro a criar uma máquina que capturasse e projetasse a imagem em movimento perfeita, transposta fielmente da realidade que se apresentava à sua frente. Na verdade, não importa quem venceu a disputa, até porque, qualquer tentativa de desatar o emaranhado de eventos que ocorreram em relação ao nascimento do cinema é prejudicada por reivindicações

¹⁸ Disponível em:

<http://www.kodak.pt/ek/PT/pt/Our_Company/History_of_Kodak/George_Eastman.htm>. Acesso em 15 de abril de 2012.

conflitantes dos personagens e instituições envolvidos nesse imbróglio. O que devemos ressaltar é que os dispositivos tecnológicos e as narrativas desenvolvidas para esses dispositivos, criadas por esses pioneiros, foram o alicerce para um cinema que já nasce com uma vocação plural de servir tanto para contar histórias quanto para documentar a história. Porém, esse cinema também já nasce carregando o estigma de uma arte de exclusão. A exploração comercial fez com que logo no início do século XX, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, fossem criados grupos empresariais que estabeleceram regras rígidas para a produção, distribuição e exibição audiovisual. O observador adquire uma função bem específica nessa engrenagem, a de ser um espectador passivo, que paga para ver.

CAPÍTULO 2 – O SÉCULO DAS AUDIOVISUALIDADES

Neste capítulo vamos investigar como o cinema e seus derivados audiovisuais, ao mesmo tempo em que se transformavam em máquinas industriais de produção de conteúdos para as massas, afastavam os indivíduos comuns dessas mesmas massas, dos dispositivos técnicos essenciais para a expressão. Exceto em algumas situações pontuais, como nas vanguardas, em que alguns artistas tentaram interagir com o público apresentando obras mais expressivas, é somente no final do século XX que esse panorama começa a se modificar; isso graças ao barateamento da produção audiovisual e à abertura de novas janelas de exibição. Veremos também que as discussões sobre o ensino do cinema e a função do cinema na educação se iniciaram quase ao mesmo tempo em que esse meio de expressão começa a se tornar produto da indústria cultural.

2.1 A busca de identidade

Pouco tempo depois da famosa exibição pública do Cinematógrafo, em 28 de dezembro de 1895 no Salon Indien do Grand Café no Boulevard des Capucines, número 14, em Paris, os Irmãos Auguste Lumière (1862-1964) e Louis Lumière (1864-1948) resolvem não vender sua câmera reversível, já produzida em série, buscando um modelo de negócio onde contatavam equipes de cinegrafistas para percorrer o mundo apresentando sua máquina mágica em países que desconheciam o cinema; diferentemente da estratégia praticada pelos Estados Unidos, onde as *Moving Pictures* já tinham se estabelecido. Essa decisão foi equivocada, pois ao “adotar a estratégia comercial de operadores-concessionários, os Lumière rapidamente perderam o monopólio técnico e foram marginalizados pela indústria cinematográfica, que nasceu sem eles entre 1896 e 1900” (MANNONI, 2006, p. 449).

A sedução incontável pela imagem em movimento acometeu o homem do século XX de tal maneira que na França, por exemplo, vários pseudoinventores correram logo para o escritório de patentes, na tentativa de

registrar protótipos híbridos do cinematógrafo e de outros aparelhos. Mannoni (2006) relata que, em pouco mais de dois anos, foram requeridas patentes de mais de 100 aparelhos diferentes; nomes estapafúrdios como musculariscópio, clondicoscópio, sigmografoscópio, mimimoscópio e outros aparecem nessa lista de pedidos. Nem nos Estados Unidos, que é um país rígido na questão de direitos autorais, Edson conseguiu assegurar o monopólio do quinetoscópio. O *boom* de pessoas querendo comprar ou patentear câmeras está mais relacionado à possibilidade de lucrar com essa invenção do que ao uso desse meio como ferramenta de expressão. O que poderia começar como uma verdadeira manifestação artística popular e democrática caminhou para o lado do negócio, influenciado pelo capitalismo monopolista-financeiro e pela égide protestante que já se encontravam fortalecidos em vários países da Europa e nos Estados Unidos.

Os primeiros filmes que foram produzidos para as exibições nesses dispositivos recém-lançados eram ou tomadas diretas da realidade ou pequenas ficções inspiradas no teatro, circo e outras modalidades da cultura popular. Os filmes da companhia Lumière, por exemplo, tinham uma vocação para o registro social e antropológico, que na sua maioria traziam temas relacionados a belezas naturais, curiosidades de países exóticos ou cenas públicas e privadas da burguesia parisiense.

Apesar de o termo *documentário*, como conceito de um gênero específico do cinema, ter sido usado pela primeira vez somente no final dos anos 1920, podemos perceber que essa forma despretensiosa e distanciada de observar a realidade vai se constituir na base do documentário nas duas primeiras décadas do século XX. Esse modelo simples de filmar, simplesmente colocando a câmera sobre um tripé, com a objetiva direcionada para um determinado lugar, promoveu, de forma não intencional, registros históricos de uma época, faltando somente o som, para que esse documento audiovisual fosse um retrato bem próximo da sociedade da época. Se a linguagem audiovisual, recheada de planos diferentes, elipses, montagens paralelas, *fades*, *zoons*, etc. já tivesse sido desenvolvida, possivelmente os documentaristas seriam estimulados a intervir esteticamente ou ideologicamente nessas tomadas. Penafria (1999, p.38) sustenta que “o registro *in loco* que encontramos nos inícios do cinema se constitui como o

primeiro princípio identificador do documentário” (p.38), e Nichols (2005, p.116) acrescenta: “a combinação da paixão pelo registro do real com um instrumento capaz de grande fidelidade atingiu uma pureza de expressão no ato da filmagem documental”.

Essa forma audiovisual germinal, de se olhar para a realidade de maneira distanciada, do ponto de vista de um observador contemplativo ou passivo em relação ao objeto documentado, vai ser subvertida em alguns filmes produzidos a partir dos anos 1920, principalmente por cineastas como Robert Flaherty (1884-1951), Dziga Vertov (1895-1954) e John Grierson (1898-1972), que revolucionaram, cada um a seu modo, o gênero documentário.

Paralelamente aos documentários, havia, nesses primeiros anos do cinema, uma produção mais marginal, de ex-lanterneiros, prestidigitadores e outros aventureiros mambembes que reuniam na sua base de celuloide, tomadas diretas de assuntos relacionadas à cultura popular e também pequenas encenações produzidas exclusivamente para serem filmadas. Arlindo Machado aponta que essa produção contribuiu para a formação de “um mundo paralelo ao da cultura oficial, um mundo de cinismo, obscenidades, grossuras e ambiguidades, onde não cabia qualquer escrúpulo de elevação espiritualista abstrata” (MACHADO, 1995, p.xiv).

Com o advento do capitalismo e das ideologias protestantes em que este se apoiava, ficava cada vez mais difícil para uma cultura respeitável conviver com formas de espetáculos populares francamente ofensivas às suscetibilidades éticas e estéticas, já que a nova civilização dependia, entre outras coisas, do ascetismo, da crença numa sinistra providência, do papel dirigente jogado por categorias como o pecado, o sofrimento e a redenção pelo trabalho. Não sendo técnica ou politicamente viável exercer a repressão pura e simples sobre essas formas de espetáculos ditas baixas ou vulgares, optou-se pelo seu confinamento em guetos, em geral situados na periferia das grandes cidades, junto aos cordões Industriais, onde a diversão suspeita misturava-se facilmente com a prostituição e a marginalidade. Foi aí, nesses lugares iníquos, que o cinema nasceu e tomou força durante os seus dez ou 15 primeiros anos. (MACHADO, 1995, p. xv)

Dentre puritanos e *undergrounds* da época que viam nessas máquinas de “engolir” e “cuspir” imagens instantaneamente somente uma oportunidade de negócio, havia sujeitos que pensavam em explorar as potencialidades dessa

“coisa” meio indefinida, que nem era ainda chamada de cinema. Esses eram “homens do espetáculo – raça tão desprezível aos olhos de Huygens e de Carpentier¹⁹ – que revelariam ao público as maravilhas e as inesperadas possibilidades artísticas da projeção animada” (MANNONI, 2006, p. 452). Georçès Méliès, que estava na primeira exibição dos Lumière, foi talvez o mais importante desses homens do espetáculo.

Importante salientar que algumas experiências audiovisuais não documentais já vinham sendo experimentadas nos Estados Unidos, em estúdios como o *Black Maria* de Edson, por exemplo, porém a maioria desses curtas era produzida nos moldes do teatro, filmados em um só plano aberto, com a câmera no ponto de vista do espectador.

Méliès, que já tinha experiência com a prestidigitação e apresentação de curiosidades em seu teatro Robert Houdin, adquire um projetor de um ótico inglês, e alguns metros de película da Kodak. Com esse material ele começa realizando pequenas narrativas muito parecidas com as que as empresas de Edson e Lumière vinham explorando. Somente depois de realizar cerca de 80 filmes e se deparar com o resultado visual provocado por um defeito na câmera quando realizava algumas tomadas em Paris, é que ele descobre sua vocação para a magia cinematográfica.

Observando as técnicas desenvolvidas por Méliès e inspirando-se na estética das imagens projetadas pelas lanternas mágicas, alguns artistas não demoraram a perceber que a arte no cinema estava em “trapacear com a realidade (agora tão facilmente captada), na qual a manipulação do tempo encerrava seu grande segredo” (LUCENA JUNIOR, 2005, p.37). Essa observação abriu a possibilidade de usar essa ferramenta para a criação de animações, utilizando materiais e soluções plásticas das artes visuais. Uma das formas para realizar essas experiências estava em uma técnica conhecida como “substituição por parada da ação”. O ilustrador inglês naturalizado americano James Stuart Blackton (1875-1941), em 1906, realizou o primeiro desenho animado, *Humorous Phases of Funny Faces*, usando como suporte um quadro a giz; esse tipo de animação, chamado de *lightning sketches*, teve

¹⁹ Cientistas positivistas, que viam nos aparelhos óticos e cinematográficos uma função puramente científica.

somente alguns trechos capturados quadro a quadro. Após esse filme, Blackton se enveredou por uma produção semelhante à de Méliés, calcada em efeitos especiais de *stopmotion*, reexposição de negativo e outras técnicas.

Como a técnica de animação nasce de um processo tecnológico desenvolvido dentro da revolução industrial, quando as máquinas gráficas movidas pela eletricidade inundavam as cidades com publicações populares, recheadas de textos fáceis, charges e quadrinhos, naturalmente esse universo influenciou esteticamente os primeiros filmes animados. “Na verdade, o cinema como um todo ansiava por estabelecer uma estrutura narrativa e um código estético. As artes gráficas irão fornecer o material básico” (LUCENA JUNIOR, 2005, p.46). Com o tempo, a animação como curiosidade técnica, em que havia narrativas, *gags* adaptadas dos quadrinhos e dos esquetes teatrais de humor, deixou de ser atrativa. Com isso alguns percussores começaram a buscar um caminho estético/narrativo próprio.

Nos Estados Unidos, em 1903, é apresentado ao público o filme de ficção *The Great Train Robbery*, de Edwin Stanton Porter (1840-1971). A importância desse curta metragem de 12 minutos não está propriamente na história do filme, um enredo simples baseado nos *westerns pulp fiction* que circulavam por todo país, mas em como foi contada essa história. Porter, que havia adquirido muita experiência trabalhando com Thomas Edson, cria nesse filme elementos sintáticos e semânticos cinematográficos que se perpetuam até hoje na produção audiovisual. Da montagem paralela à elipse de tempo, da decupagem em planos aos movimentos de câmera, dos efeitos especiais ao *close* final do bandido que olha e “atira” em direção a objetiva da câmera, tudo é inovador em termos de linguagem. Porter acha o caminho original dessa forma de expressão e D. W. Griffith (1875-1948), pouco tempo depois, com seu *The Birth of a Nation*, de 1915, amplifica substancialmente essa gramática cinematográfica, colocando os Estados Unidos à frente no desenvolvimento do cinema como entretenimento.

2.2 Encontro com as Vanguardas

A apropriação do cinema e da fotografia pelos artistas vanguardistas contribuiu para que essas tecnologias especializadas em reprodutibilidade técnica se aproximassem ainda mais do universo das obras de arte. Benjamin (1985), em seu ensaio *A Obra de Arte na Era da Sua Reprodutibilidade Técnica*, afirma que toda obra artística sempre foi passível de ser reproduzida, porém ele faz uma distinção conceitual entre obra reprodutível e a reprodutibilidade por meios tecnológicos.

Em sua essência a obra de arte sempre foi reprodutível, o que os homens tinham feito sempre pôde ser imitado por homens. Tal imitação foi também exercitada por alunos para praticarem a arte, por mestres para divulgação das obras e, finalmente, por terceiros ávidos de lucro. Em contraposição a isto, a reprodução técnica da obra de arte é algo de novo que se vai impondo, intermitentemente na história, em fases muito distanciadas umas das outras, mas com crescente intensidade. A aproximação das artes visuais com as tecnologias que possibilitam sua reprodutibilidade (BENJAMIM, 1985, p.166).

Apesar dessa aproximação com as Vanguardas, a questão da reprodutibilidade, característica intrínseca ao cinema, contribuiu para que ele se desenvolvesse mais fortemente como produto de entretenimento e complemento à comunicação verbal e escrita do que propriamente como uma forma de expressão artística. Aumont (2009, p.13) afirma que “o cinema nasce como uma curiosidade científica, uma diversão popular, e também como uma mídia (um meio de exploração do mundo).” Vasquez (1978, p.246) acrescenta que a concepção capitalista que considerava o cinema como entretenimento e o reduzia “pura e simplesmente à condição de Indústria, sela seu lamentável destino artístico, pois somente em pouquíssimos casos o diretor consegue enfrentar com êxito o marco hostil que envolve sua criação”. Santos (2007) corrobora com as afirmações de Aumont e Vasquez quando faz uma crítica às produções cinematográficas desenvolvidas dentro de um modelo mecanicista imposto pela indústria cultural. As películas submetidas às leis capitalistas de

produção, não possibilitam aos cineastas e suas equipes uma liberdade para a exploração artística, pois o critério da produtividade econômica cega, na maioria das vezes, a possibilidade de criação.

A estandardização e a padronização, aliada a racionalização da produção que tem como objetivo o critério da rápida produtividade econômica, cegam e destroem as possibilidades das criações artísticas. A Indústria Cinematográfica faz parte dos meios de comunicação que compõe a Indústria Cultural, e desta forma contribui com a mercantilização, a vulgarização e a simplificação da produção cultural. [...] Quando a arte produzida encontra-se subserviente ao capitalismo e reproduz a ideologia da classe dominante, quando a arte passa a ser apenas mais um produto trocável por dinheiro, esta arte industrializada passa a ser simplificada e vazia. [...] A Indústria Cultural tem como objetivo conter o desenvolvimento da consciência das massas e desta forma torna-se, por determinação da classe dominante, que por trás do controle da mídia e detentora dos meios de comunicação, a maior interessada em manter o baixo nível cultural e reproduzir o círculo de manipulação e alienação entre as massas, garantindo assim a manutenção do sistema capitalista (SANTOS, 2007, p.63).

Embora a crítica de arte da época e os principais criadores desse invento relegassem ao cinema o panfleto de curiosidade científica, é inegável que em algumas situações houve influência do cinema nas artes visuais, e vice-versa.

Os que menos tiveram confiança no futuro do cinema como arte e mesmo como indústria foram, precisamente, os dois industriais, Edison e Lumière. Edison contentou-se com seu kinetoscópio individual e, se Lumière recusou judiciosamente a Méliès a venda de sua patente, foi porque provavelmente pensava ter mais lucro se ele mesmo a explorasse, mas efetivamente como um brinquedo, do qual mais dia menos dia o público se cansaria (BAZIN, 1991, p.31).

Partindo do fato que os movimentos de vanguarda estiveram presentes e contribuíram de alguma forma positivamente na construção de um cinema de arte, vamos analisar algumas interações entre esse período modernista e o cinema. Nessa perspectiva, temos uma primeira aproximação, mais ideológica, em que alguns cineastas se alinham a outras correntes artísticas e filosóficas vanguardistas em busca de novas experiências estéticas. Essas experiências articulam elementos modernistas das artes visuais, poesia, música e teatro em

busca de um cinema diferente do que estava sendo massivamente produzido e consumido. Da mesma forma artistas dos movimentos de vanguarda se aproximam do cinema em busca de novos formatos para expressão artística. Embora essa simbiose técnico-estética também seja identificada em períodos do pré-cinema, vamos abordar aqui exemplos de obras e de movimentos artísticos concebidos a partir dos primeiros anos do século XX, quando a efervescência das vanguardas e as acepções de teóricos modernistas sobre o cinema, como Ricciotto Canudo (1877-1923) e Louis Delluc (1890-1924), contribuíam para a concretização de uma verdadeira “sétima arte”²⁰.

Além de conquistar o *status* de arte, o cinema influenciou muito na mudança dos paradigmas técnicos e estéticos de outros processos de produção artística, como, por exemplo, a pintura. Benjamin (1985, p.176), afirma que o cinema, ao se fortalecer como meio de expressão, funcionou também como uma “dinamite dos décimos de segundo fez explodir este mundo semelhante a uma prisão; desta forma estamos em condições de empreender tranquilamente viagens aventurosas entre suas ruínas dispersas”.

O forte impacto do cinema na sociedade ocidental no início do século XX provocou o interesse de intelectuais de várias áreas do conhecimento em mergulhar na análise fílmica e nas reverberações que esse meio de expressão provocava na sociedade da época. Dentre esses estudiosos, surgem críticos especializados que começam a categorizar o cinema, criando novas nomenclaturas, gêneros e “ismos”, numa tentativa de organizar e conceituar a avalanche de possibilidades narrativas e estéticas que esse novo meio propiciava. O conceito de “cinema de vanguarda”, por exemplo, começa a ser delineado a partir da observação das interações entre os movimentos de vanguarda e as especificidades técnicas e narrativas desenvolvidas até então pelo cinema.

²⁰ Ricciotto Canudo, em 1911, em um artigo intitulado *La Naissance d'un sixième art. Essai sur Le cinématographe*, defende apaixonadamente o cinema como uma arte, a sétima arte, comparando-o com as outras manifestações artísticas. Em 1923 ele publica o *Manifeste des Sept Arts*, aprofundando os conceitos que vinha defendendo até então. Nesse manifesto consta que o cinema é uma arte total e completa, pois traz, de certa forma, a alma da modernidade, reunindo linguagem, expressão, dimensão plástica, movimento, pintura, arquitetura, escultura, ritmo, música e poesia, ou seja, a junção das especificidades das outras seis. O manifesto organiza-se da seguinte forma: 1ª Arte: Música (som); 2ª Arte: Dança / Coreografia (movimento); 3ª Arte: Pintura (cor); 4ª Arte: Escultura (volume); 5ª Arte: Teatro (representação); 6ª Arte: Literatura (palavra); 7ª Arte: Cinema (integrando todas as anteriores).

Os movimentos de vanguarda surgem em meio a problemas sociais e religiosos que estavam gerando um mal estar geral na Europa no início do século XX. No domínio das artes, essa situação instável refletia-se em uma busca incessante de novas ideologias e formas de expressão, algumas indo de encontro a manifestações culturais e artísticas distantes da Europa, outras buscando inspiração em conquistas científicas e tecnológicas que traduzissem o dinamismo da vida moderna. Para Argan (2006), apesar de esses movimentos estarem nucleados em países diferentes, existem algumas tendências filosóficas comuns entre essas vanguardas europeias. A seguir, temos as principais similaridades enumeradas por ele:

1) a deliberação de fazer uma arte em conformidade com sua época e renúncia à invocação de modelos clássicos, tanto na temática, como no estilo; 2) o desejo de diminuir a distância entre as artes "maiores" (arquitetura, pintura e escultura) e as "aplicações" aos diversos campos de produção econômica (construção civil corrente, decoração, vestuário, etc.); 3) a busca de uma funcionalidade decorativa; 4) a aspiração de um estilo ou linguagem internacional ou européia; 5) o esforço em interpretar a espiritualidade que se dizia (com um pouco de ingenuidade e um pouco de hipocrisia) inspirar e redimir o industrialismo. Por isso, mesclam-se, nas correntes modernistas, muitas vezes de maneira confusa, motivos materialistas e espiritualistas, técnico-científicos e alegórico-poéticos, humanitários e sociais (ARGAN, 2006, p.186).

As interações entre as vanguardas artísticas e o cinema ocorrem fundamentalmente de três formas. A primeira refere-se principalmente às temáticas encontradas nas obras de arte produzidas pelos artistas modernistas, que transportam para suas pinturas, gravuras e esculturas, elementos estéticos específicos do cinema: como o movimento, o enquadramento, a decupagem, o corte e outros elementos da gramática cinematográfica. Na segunda interação, os artistas lançam mão da especificidade técnica e da estética cinematográfica para construção de obras de arte híbridas, como as experimentações filmicas de Fernand Léger (1881-1955), Léopold Survage (1879-1968), Eggeling Viking (1880-1925), Man Ray (1890-1976) e outros. A terceira interação, mais complexa, está relacionada às cinematografias criadas a partir de fundamentos filosóficos e artísticos

provenientes das vanguardas, como o cinema expressionista, o futurista, o surrealista e o impressionista.

Não existe um cinema Cubista propriamente dito, no entanto as influências cinematográficas em algumas obras são incontestáveis. No documentário *Picasso & Braque go to The Movies*, Glimcher (2008) demonstra como dois dos maiores ícones do Cubismo, Pablo Picasso (1881-1983) e Georges Braque (1882-1963), foram diretamente influenciados pelo cinema. O documentário evidencia (por meio da articulação audiovisual entre as obras de Braque e Picasso e os filmes de pioneiros como os irmãos Lumière, Méliès e Edson) que a experiência do cinematógrafo influenciou conceitual e plasticamente a primeira fase do Cubismo. Sustentado por depoimentos de especialistas em arte e artistas, o documentário deixa explícito que o Cubismo surge em um momento singular de ebulição tecnológica, quando as invenções que subvertem a relação de tempo e espaço – o avião, o cinematógrafo e as transmissões radiofônicas – provocaram manifestações artísticas que buscam preservar o tempo em seu progresso, desdobrando a continuidade desse tempo em representações visuais.

As projeções dos primeiros cinematógrafos, nos anos de 1910, em meio à forte presença popular, foram estímulos fundamentais para essa busca de uma síntese do movimento, obsessão vivida em conjunto entre Picasso e Braque. Os corpos de Méliès se despedaçando, homens virando sanfona, corpos se tornando objetos, os leques, as escadas rolantes, os trens como touradas, as esculturas móveis de Loïe Fuller, são apenas alguns dos inúmeros exemplos que fazem parte desses estímulos, diretamente reproduzidos nos principais quadros da dupla cubista (FLORÊNCIO, 2010, p.01).

O universo do cinema é, inclusive, incorporado plasticamente em algumas obras desses artistas. No documentário de Glimcher, o especialista em arte e curador do The Museum of Modern Art de Nova York, Bernice Rose, afirma que o filme colorido *The Serpentine Dance* (Figura 07), adaptado pelos Irmãos Lumière da *performance* de mesmo nome da artista Loie Fuller, inspirou Picasso em sua inovadora obra *Les Demoiselles D'Avignon* (Figura 08).



Figura 07 – Fotograma do filme *The Serpentine Dance* (1896) – Irmãos Lumière

Fonte: <https://vimeo.com/20209451>²¹



Figura 08 - *Les Femmes d'Alger (O Version O)* (1911-1914) - Pablo Picasso

Fonte: The Museum of Modern Art (MoMA)

Ao analisar a representação feminina no quadro de Picasso *Half-Length Female Nude* (Figura 09), Bernice Rose defende que a figura do quadro é a desconstrução de um cinematógrafo projetando imagens, onde a cabeça da mulher é o corpo da câmera, o nariz a manivela e as áreas mais claras da pintura, as luzes da projeção. No caso das obras produzidas por Picasso, o

²¹ Acesso em 09 de março de 2013.

movimento, característica singular do cinema, está em segundo plano, ou ausente. No entanto, a decomposição, que dá origem às cenas e sequências nas narrativas cinematográficas, está presente nas representações cubistas, principalmente as da fase analítica.



Figura 09 - Half-Length Female Nude (1910) - Pablo Picasso

Fonte: Philadelphia Museum of Art

Já no quadro *Programme Tivoli-Cinéma* (Figura 10), Braque cria uma composição plástica mista, mesclando colagem, desenho e pintura. Pregado em uma posição de destaque no quadro, há um programa do cinema Tivoli, divulgando as atrações cinematográficas da semana, uma miscelânea de curtas-metragens de diversos gêneros.

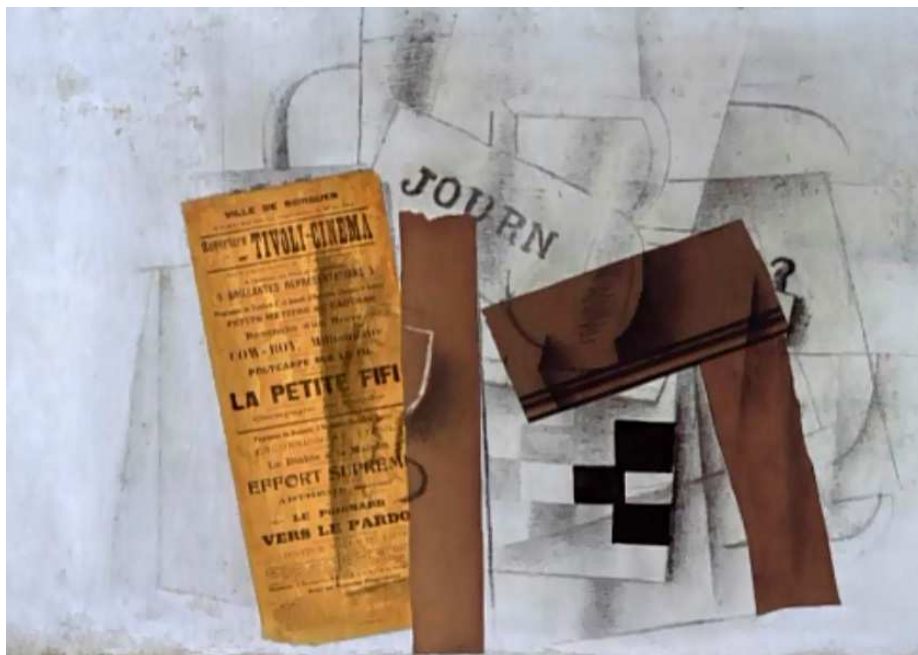


Figura 10 - The Programme Tivoli-Cinéma (1913) – Georges Braque

Fonte: <http://www.wikipaintings.org/en/georges-braque/checkerboard-tivoli-cinema>²²

Ao ter contato com Picasso e Braque a partir de 1911, Fernand Léger (1881-1955) abandona por completo a tradição impressionista e adere à representação cubista e produz muitas pinturas, litogravuras e desenhos. Em 1914 é convocado para a guerra, e quando retorna, está totalmente fascinado pelas máquinas e pela vida urbana. Isso irá influenciar toda sua produção artística pós-guerra, impregnada por uma estética cubista que funde máquina, homem e movimento em uma profusão de cores e formas geométricas. A pintura de 1919, *Machine Elements* (Figura 11), sintetiza bem esses conceitos estéticos, em que as formas circulares e cilíndricas lembram engrenagens e lentes de um cinematógrafo desmontado. O próprio Leger declara que “a vida rola a tal velocidade que tudo se torna móvel” (LÉGER, 1989, p. 127 *apud* CRUZ 2007, p. 1393).

²² Acesso em 14 de março de 2013.



Figura 11 - The Machine Elements (1919-1920) - Fernand Léger

Fonte: <http://www.wikipaintings.org/pt/fernand-leger>²³

Em 1924 Léger realiza o filme *Balé Mecânico* (Figura 12) e afirma que ele “é, sobretudo, a prova de que as máquinas e os fragmentos, os objetos usuais fabricados, são possíveis e plásticos” (LÉGER, 1989, p. 157 *apud* CRUZ 2007, p. 1393) e ainda argumenta que “o fato de dar movimento a um ou vários objetos pode torná-los plásticos”.

A forma como Léger agrupa os fotogramas e formata o filme é essencialmente cubista: todo objeto é representado aos pedaços, triplicado, ou quadruplicado num fenomenal jogo de justaposições. Tudo no filme tem movimento, e se a imagem é estática (como a barraca de castelos de cartas) sua estética e composição empreendem movimento em si. Há momentos que além da própria máquina funcionar, a câmera se movimenta. O resultado, como já dissemos, é incrivelmente poético e termina por ver a dança no sutil movimento de uma mulher cheirar uma flor. Eis o balé de Fernand Léger (SANTIAGO, 2012, p.01).

²³ Acesso em 14 de março de 2013

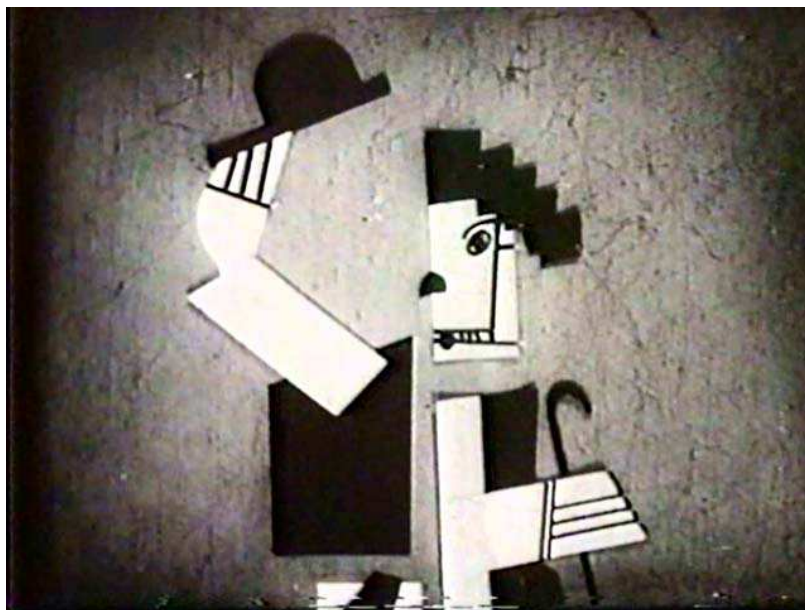


Figura 12 - Fotograma do filme Balé Mecânico (1924) - Fernand Léger

Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=b5RVBlm_muc²⁴

2.2.1 Duchamp

Marcel Duchamp (1887-1968), antes de mergulhar na arte conceitual e se tornar mundialmente conhecido pelos seus *readymades*, se aproxima da representação cubista ao conceber as pinturas *Nu descendo a escada 1* e *Nu descendo a escada 2*. A segunda pintura (Figura 13), apresentada ao *Salão dos Independentes* de 1912, não foi aceita pelos curadores, que consideraram a obra uma grande ironia à proposta ideológica e estética do Cubismo. Para eles, a pintura de Duchamp negava o aspecto estático das figuras, uma das principais características do cubismo analítico. “Eles tomaram o quadro como uma piada endereçada à estética cubista; acharam também que, em espírito, ele estava muito próximo de algumas pinturas futuristas” (TOMKINS, 2004, p. 97).

²⁴ Disponível em <<http://vimeo.com/40974691>>. Acesso em 12 de abril de 2013.



Figura 13 – Nu descendo a escada (1912) – óleo sobre tela – Marcel Duchamp
Fonte: Museu de Arte da Filadélfia (EUA)

A pintura *Nu descendo a escada 2* cria com a decomposição de elementos geométricos abstratos, uma ideia cinética de uma figura humana descendo uma escada que, no último degrau, interrompe bruscamente seu movimento. A referência às pesquisas cronofotográficas de Marey e Muybridge é evidente nessa representação, que lembra mais um manequim robótico que um corpo nu descendo uma escada. Para Pereira (2012, p. 20) com o trocadilho efetuado entre o título da obra e a própria obra, “Duchamp atingia um grau ainda maior de ironia, pois, ao deslocar o título do objeto de arte, conferia a este um duplo sentido, um provocado pelo próprio objeto de arte e outro obtido pela aparente desconexão entre o título e o objeto de arte”.

Os quadros de Duchamp são a presentificação do movimento: a análise, a decomposição e o reverso da velocidade. [...] o espaço caminha, se incorpora e, tornado máquina filosófica e hilariante, refuta o movimento com o retarde, o retarde com a ironia (PAZ, 2002, p. 8).

Para Pereira (2012, p. 69) o tempo da figura descendo a escada representada por Duchamp é similar ao tempo cinematográfico, em que o presente não é um instante vinculado à sua própria atualidade. “Ele se fixa na pintura, mas transborda em secções que se fundem, formando uma sequência de estratos, que se comunicam entre si para afunilar-se, exercendo pressão sobre uma ponta do presente.”

Após sua experiência como ator no filme dadaísta *Entr'acte*, dirigido por René Clair em 1924, Duchamp cria em 1926 sua primeira experiência cinematográfica, chamada *Anémic Cinéma* (Figura 14). O curta-metragem, cujo título brinca com a ordem das letras da palavra cinema, traz uma animação feita com uma sequência de discos concêntricos e excêntricos. Esses discos giram em seu eixo provocando no espectador uma sensação quase hipnótica. Em meio a esses redemoinhos hipnotizantes, palavras escritas em espiral vão formando diversas frases sem sentido lógico. Além de evocar os conceitos dadaístas, *Anémic Cinéma* consegue passar uma sensação tridimensional impressionante.



Figura 14 – Anémic Cinéma (1926) – fotograma do filme – Marcel Duchamp

Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=dXINTf8kXCc>²⁵

²⁵ Acesso em 12 de junho de 2013

Duchamp possivelmente é o artista mais vanguardista de todas as vanguardas, talvez por isso não seja possível enquadrá-lo unicamente em um período ou movimento artístico. Paz (1997, p. 09) expõe a complexidade desse artista quando afirma que:

Picasso tornou visível o nosso século; Duchamp nos mostrou que todas as artes, sem excluir a dos olhos, nascem e terminam em uma zona invisível. À lucidez do instinto opôs o instinto da lucidez: o invisível não é obscuro nem misterioso, mas transparente.

Argan (1998, p.661) afirma que a obra de Marcel Duchamp “alquímica por excelência seja toda a sua vida, que serve de modelo para todas as novas vanguardas do segundo pós-guerra, do New-dadá às experiências de recuperação do corpo como expressão artística na intenção de fazer coincidir arte e vida”.

2.2.2 Futurismo em movimento

Dos movimentos de vanguarda, o Futurismo italiano foi o que mais enalteceu e dialogou com o cinema. Já no primeiro Manifesto Futurista, o poeta Marinetti (1909 *apud* BARRO, 2002, p.24), demonstra claramente a necessidade de idolatrar as máquinas e romper com o passado quando afirma que “... não estamos no promontório extremo dos séculos!... Por que haveríamos de olhar para trás, se queremos arrombar as misteriosas portas do Impossível?”. Há também uma supervalorização do movimento em detrimento do estático quando ele afirma que “... o tempo e o espaço morreram ontem. Já estamos vivendo no absoluto, pois já criamos a eterna velocidade onipotente”. Filippo Marinetti (1876-1944) não cita especificamente o cinema nesse manifesto, mas é perceptível a relação desses trechos citados com a máquina de produzir imagens em movimento que já dominava toda a Europa. Esse “namoro” com o cinema pode ser atestado, quando o escritor brasileiro João do Rio (1881-1921), simpatizante dos modernistas, declara também em 1909 (*apud* LOBATO, 1953, p. 159-184) que o cinematógrafo é uma maravilhosa máquina que consegue capturar “[...] um bando de gente, a cidade

inteira, uma torrente humana – que apenas deixa indicados os gestos e passa leve sem deixar marca, passa sem se deixar penetrar”.

O manifesto de fundação do Futurismo, publicado em fevereiro de 1909, representa a síntese dos esforços de uma geração de intelectuais imperialistas em encontrar os instrumentos capazes de conduzir o país para uma sociedade moderna. Estão presentes de maneira mais determinante as ideias de Mário Morasso, defendendo a estética da civilização industrial, e Giovanni Papini, combatendo a academia, a cultura oficial e incitando à violência (LIMA, 2012, p.24).

As pinturas produzidas pelos artistas futuristas traduzem bem a idolatria pelo movimento, pela velocidade e pela máquina que Marinetti tanto defende em seus manifestos. Em visita ao Brasil, Marinetti publica um artigo no *Jornal do Brasil* de 17 de maio de 1926, descrevendo suas percepções sobre a trajetória da pintura futurista:

A pintura caminha para uma expressão sempre mais essencial e abstrata da maravilhosa modernidade, geométrica, mecânica, veloz. Esta expressão plástica realizará obras-primas, se guardar, no seu esforço de abstração, o calor lírico indispensável a cada obra de arte, como a cada corpo vivo (MARINETTI, 1926, *apud* BARROS, 2010, p.247).

A pintura *Dinamismo de um Automóvel* (Figura 15), de Luigi Russolo (1885-1947), traz uma representação abstrata de um automóvel em movimento. Inspirada na cronofotografia de Marey e na estética do Cubismo, essa obra traduz perfeitamente a sensação de dinamismo e velocidade defendidos pelos manifestos futuristas. Temas ligados ao automóvel de corrida e ao trem são constantes nas obras dos artistas futuristas, pois essas máquinas são para eles símbolos do movimento, da irracionalidade e do vitalismo ilimitado do homem.

Já na pintura *Dinamismo de Um Cão na Coleira* (Figura 16), de Giacomo Balla (1871-1958), traz um tema mais figurativo que o exemplo de Russolo, a imagem de uma mulher passeando com seu cão nos remete à pintura impressionista, que aborda temas comuns, ligados à vida cotidiana de uma cidade qualquer. Porém, podemos perceber que é explícita a intenção do

artista em registrar o tema em movimento; efeito conseguido a partir da sobreposição de camadas de tinta imprecisas e transparentes dos pés da senhora, das patas e calda do cão e da corrente que prende o animal. Essa maneira de representar o movimento remete-nos também à cronofotografia e a algumas técnicas de animação, que trabalham com a sobreposição de células para a simulação de movimento. O uso do *cluse-up*, recortando a figura da senhora, também é uma referência explícita à gramática cinematográfica.



Figura 15 – Dinamismo de um Automóvel (1912-1913) – Luigi Russolo - Óleo sobre tela

Fonte: <http://historiaeartee.blogspot.com.br/2010/11/futurismo.html>²⁶

²⁶ Acesso em 02 de junho de 2013



Figura 16 – Dinamismo de um Cão na Coleira (1912) – Giacomo Balla - Óleo sobre tela / Fonte: Albright-Knox Art Gallery, Buffalo, New York

Marinetti e os artistas futuristas se lançam na tarefa de interpretar o significado de uma grande transformação da sensibilidade em relação à revolução científica e mecânica, como criar uma nova expressão estética capaz de refletir as profundas transformações da sociedade industrial, da cidade com seus novos ritmos agitados pelas multidões e grandes aglomerações, centro propulsor de energia e de novos acontecimentos (LIMA, 2012, p.24).

Outras publicações e documentos do Futurismo explicitam o interesse dos artistas desse movimento pelo universo do cinema, Fabris (2011, p.01) indica que, no *Manifesto Técnico da Literatura Futurista* de 1912, Marinetti é “atraído pelo jogo de decomposição/recomposição da realidade que a nova arte permitia, a via como um instrumento a serviço da velocidade da vida moderna e da alogicidade, características do viver futurista”. Em *O teatro de variedades*, de 1913, a linguagem do cinema era exaltada, pois, “ao oferecer num único espetáculo visões de pontos geograficamente distantes entre si, subvertia as coordenadas espaciotemporais, num fluxo constante de interpenetrações” (FABRIS, 2011, p.01).

Sete anos após o primeiro Manifesto, um novo texto, agora especificamente sobre o cinema, é publicado no jornal *A Itália Futurista*, em 11 de setembro de 1916. O Manifesto *A Cinematografia Futurista* foi encabeçado

por Filippo Marinetti e teve a contribuição de outros importantes artistas futuristas como os artistas visuais Bruno Corra (1892-1976), Arnaldo Ginna (1890-1982) e Giacomo Balla (1871-1958) e os poetas-dramaturgos Remo Chiti (1891-1971) e Emilio Settimelli (1891-1954). O texto traz acepções que serão referências fundamentais para o desenvolvimento de uma linha cinematográfica mais experimental, em oposição ao que vinha sendo produzido industrialmente para as massas. Segundo Rosa (2007), esse Manifesto começou a ser pensado seis anos antes a partir das experiências cinematográficas chamadas *Música das Cores*, dos irmãos Corradini (Arnaldo Ginna e Bruno Corra), e se concretizou em 1916, com a filmagem de *Vita Futurista*, de Arnaldo Ginna, com a participação da maioria do grupo dos pensadores futuristas.

O *La Cinematografia Futurista* anunciava: É necessário liberar o cinematógrafo como meio de expressão para fazê-lo um instrumento ideal de uma nova arte imensamente mais vasta e mais ágil que todas aquelas existentes. [...] E sentenciava: Nossos filmes serão analogias cinematografadas a partir da realidade, discursos e poemas cinematográficos, simultaneidades e compenetrações cinematografadas de tempo e espaço, pesquisas musicais cinematográficas, estados de alma encenados no filme, exercícios cotidianos cinematografados para se liberar da lógica, vitrines de acontecimentos e de tipos filmados, dramas de desproporções filmadas, equivalências lineares, plásticas, cromáticas, palavras em liberdade e em movimento cinematografado (ROSA, 2007, p.02).

Arnaldo Ginna, não satisfeito com suas experimentações pictóricas abstratas influenciadas pela teosofia, se junta ao seu irmão Bruno Corra em uma incursão experimental ao universo da imagem em movimento. Começam então a pesquisar e a experimentar técnicas alternativas que dispensavam a utilização de câmeras. O objetivo dessas experiências era buscar uma interação entre cor, som e movimento, trabalhando pinturas abstratas diretamente sobre películas cinematográficas.

Ginna had elaborated an idea of a "chromatic chord" in his writings on abstract painting, and the brother's first effort at direct filmmaking came in October 1911 with *A Chord of Color*, an attempt to animate a Divisionist painting by Giovanni Segantini of an Alpine landscape. They made three other films

that month: *Study of the Effects of Four Colors*, *Song of Songs*, inspired by Mendelssohn, and *Flowers*, taken from Mallarme's poem of the same name. (...) The high-modernist trope of medium specificity is notably nowhere to be found at the birth of the artisanal cinema. Rather than try to exploit the unique properties of the cinematograph in order to distinguish it from other art forms, Ginna and Corra were employing it explicitly in order to draw out correspondences between painting, language, music, and film. These earliest hand-painted films were either lost or destroyed (ZINMAN, 2011, p.47).

Esses pequenos filmes estavam preservados até os anos 1940, quando o estúdio dos irmãos Corradini, em Milão, foi destruído por um bombardeiro durante a Segunda Guerra. Corra estava bastante consciente da importância desse material para a história da Arte.

I frutti di questo periodo di esperimenti (...) sono qui, dentro il mio cassetto, chiusi nelle loro scatole, etichettati, pronti per il museo futuro (scusate, non è superbia, è solo amore di padre per questi figlioletti che mi piacciono tanto col loro musino sporco d' arcobaleno e con le loro piccole arie di mistero). (CORRA, 1912, p.12 *apud* VERGER, 2011, p.01)

Os filmes produzidos pelo Futurismo deveriam ser carregados de simultaneidade entre os planos e fusão de imagens; embora mudos, deveriam sugerir uma polifonia sonora. As narrativas deveriam incitar “a libertação da lógica, os dramas geométricos, a sensibilidade numérica, o drama dos objetos dotados de vida. O jogo analógico presidiria essa nova concepção da imagem cinematográfica” (FABRIS, 2011, p.01).

Seguindo essas premissas, Arnaldo Gina produz, em 1916, o filme-manifesto *Vita Futurista*. Rodado em Florença, no mês de setembro, *Vita Futurista* tinha como objetivo transportar para a tela de cinema os principais problemas enfrentados pelo grupo para expor os axiomas Futuristas para a sociedade.

2.2.3 Cinema Expressionista

Diferentemente do que aconteceu no Futurismo, o Expressionismo chega ao cinema só o final da Primeira Guerra Mundial, quando as características estéticas expressionistas já tinham sido absorvidas e

experimentadas pelos outros campos artísticos. No entanto, o Expressionismo foi um dos movimentos de vanguarda que mais influenciou esteticamente a produção cinematográfica mundial, pois, ao contrário de outras tendências vanguardistas calcadas no uso de narrativas anticomerciais e contra os padrões convencionais clássicos oriundos do cinema hollywoodiano, o Expressionismo buscou conciliar o experimentalismo estético com a produção audiovisual de massa.

Outra questão que contribuiu para o atraso em relação à conformação de um cinema com características expressionistas foi a postura de alguns membros do movimento em relação às mudanças que ocorriam na Europa. O fato de vários artistas considerados fundadores do Expressionismo, principalmente os germânicos, se rebelar radicalmente contra a ordem mundial, em que predominava o materialismo, a urbanização e a prosperidade de uma burguesia vidrada no modelo capitalista. Portanto, era coerente uma negação dos meios de produção cultural que são oriundos da industrialização, como é o caso do cinema e da fotografia. Ao mesmo tempo em que esses artistas expressionistas criticavam o modelo sociocultural vigente, eles buscavam inspirações de ordem mais subjetiva, buscando uma concepção de mundo influenciada por uma atmosfera de caos, horror e dilaceramento, ou seja, “o confronto não vinha somente da sociedade opressora e, sim, de suas próprias percepções interiores” (VIANNA, 2012, p.02).

Para o artista expressionista o ato de criação parte da ação, ou seja, da técnica. Esse é um ponto fundamental, que explica a orientação populista do movimento. A técnica não é inventada, nem pessoal, é trabalho — portanto, a arte não se vincula à cultura das classes dirigentes, mas à cultura prático-operativa das classes operárias. Se a arte realiza a aspiração criativa do trabalho humano, ainda se distingue com mais razão do trabalho mecânico, que depende da racionalidade ou da lógica da cultura intelectual: se o trabalho industrial obedece a leis racionais, o trabalho do artista, como momento supremo da cultura do povo, é necessariamente não racional, nasce da experiência de uma longa práxis — que se traduz numa atitude moral. (ARGAN, 1976, p.287)

O Cinema Expressionista, fundamentado nos conceitos estéticos e filosóficos do Movimento Expressionista, começa a se delinear pouco antes da Primeira Guerra Mundial, quando encontramos uma Alemanha descontente

com modelo capitalista imperialista, liderado por uma burguesia autoritária que, além de deter o controle econômico do país, força a aceitação de uma arte impregnada de uma estética acadêmica e nacionalista. Em meio a filmes com temáticas patrióticas e a melodramas adaptados de textos teatrais populares, surgem alguns filmes que começam a usar elementos estéticos e temas que serão fundamentais para a conformação de um Cinema Expressionista original. Quatro dessas produções se destacam pelo ineditismo e inventividade no uso de alguns desses elementos: *Der Andere* e *Der Student von Prag*, produzidos em 1913, *Der Golem*, produzido em 1915 e *Homunculus*, série produzida em 1916. Para Mascarello (2006), o surgimento desses filmes foi facilitado pela iniciativa do produtor Paul Davidson, da empresa cinematográfica Pagu, que, em 1912, buscou uma parceria com o sindicato dos dramaturgos da Alemanha, propiciando a adaptação e a criação de bons textos para o cinema. Esse movimento ficou conhecido como *Autorenfilm* ou “filme de autor”. Nazário (2002, p. 507), sustenta que a estratégia de Davidson, além de atrair grandes poetas e dramaturgos, chama a atenção de diretores e atores de prestígio do teatro. Nesse período surge o primeiro “filme de ator” na Alemanha, que “foi também o primeiro drama psicanalítico do cinema: *Der Andere* (O Outro), de Max Mack, com a impressionante atuação de Albert Bassermann”. O filme narra a história de um homem que adquire uma dupla personalidade após um acidente.

Esse novo cinema alemão, carregado de influências modernistas, começa a fazer frente a cinematografias de outros países.

Enquanto Hollywood cultiva estrelas em vez de efeitos conjuntos, e o cinema russo frequentemente usa figurantes, o cinema alemão se baseia num corpo permanente de atores, profissionais altamente disciplinados que se ajustam a todas as mudanças de estilo e forma (KRACAUER, 1988, p.37).

Para ser reconhecida como parte da alta cultura, a indústria cinematográfica precisava produzir filmes, cujos valores estivessem sustentados por conceitos que tornavam as outras artes confiáveis: originalidade, autoria individual, especificidade estilística e coerência eram os critérios que permitiam comparar os filmes com outros acontecimentos culturais, como as obras primas do passado ou a arte de vanguarda do presente. (ELSAESSER, 1999, p. 65).

É importante ressaltar que os movimentos de vanguarda não eram totalmente independentes entre si. Além de haver similaridades conceituais nos princípios revolucionários defendidos por eles, muitos artistas transitavam de um movimento a outro, em busca de novas experiências estéticas e inspirações idealistas. Man Ray, Duchamp, Picabia, Dulac e outros são exemplos incontestáveis desses artistas "migrantes". Nadeau fala da importância de se prestar atenção em interações e influências entre movimentos artísticos.

Estudar um movimento de ideias querendo ignorar o que precedeu (...), abstraindo a situação social e política que o alimentou e saber a qual, por sua vez, ele pode agir, e trabalho inócuo (...) ele constitui também o herdeiro e o continuador dos movimentos artísticos que o precederam, sem os quais não teria existido (NADEAU, 1985, p.13).

2.2.4 Cinema Impressionista

Concorrente direta dos Estados Unidos no domínio do mercado cinematográfico antes da Primeira Guerra Mundial, a França, se encontrava, nos anos 1920, praticamente "tomada" por produções hollywoodianas. Isso ocorreu devido aos estúdios europeus terem sido forçados a reduzir drasticamente a produção, para que os recursos fossem realocados em prol do esforço de guerra. No entanto, a população, que já tinha sido seduzida pela magia do cinema, não deixara de consumir filmes. Com isso, os Estados Unidos, que já havia desenvolvido uma indústria cinematográfica poderosa, encontraram o caminho livre para exportar suas produções e explorar esse mercado ávido para consumir novos filmes. Em reação a esse modelo hegemônico e lucrativo, surge o cinema impressionista francês.

Logo após a Primeira Guerra, inicia-se um movimento encabeçado por artistas e intelectuais oriundos das bases modernistas, na tentativa de reformar a produção cinematográfica local "e imprimir às imagens fílmicas um poder de expressão que só se realizaria na forma de uma arte" (MARTINS, 2006, p.89). O cinema, que até então era considerado meramente um espetáculo popular,

passa a ser entendido por muitos como poderoso meio de expressão, “que deveria adquirir um novo estatuto, o de uma arte tão legítima quanto a literatura, o teatro, a pintura, a música” (MARTINS, 2006, p.89).

O cinema impressionista começa a se desenhar a partir das ideias formuladas pelos renomados poetas e dramaturgos vanguardistas: Guillaume Apollinaire (1880-1918) e Blaise Cendrars (1887-1961), que defendiam um cinema como campo potencial para a expressão artística. Esse cinema se concretiza com a entrada dos cineastas e críticos Louis Delluc (1890-1924), Abel Gance (1889-1981), Germaine Dulac (1882-1942), Marcel L’Herbier (1888-1979) e Jean Epstein (1897-1953), que, além de compactuarem e contribuírem com as críticas dos seus percussores, realizaram efetivamente experimentações cinematográficas a partir das propostas estéticas defendidas pelo grupo.

A utilização do termo “Impressionismo” para caracterizar esse movimento cinematográfico ocorrido na França, relaciona-se principalmente com a ênfase dada ao experimentalismo utilizado para se chegar a uma visualidade diferenciada nos filmes. Muitas vezes essa visualidade era conseguida por meio da observação do comportamento da luz natural em ambientes externos. Processo semelhante ao utilizado pelos pintores impressionistas franceses do final do século XIX.

Quanto ao diálogo que se estabelece com o Impressionismo na pintura, ele parece remontar à presença de um olhar móvel, em detrimento da intelectualização perceptiva do espaço. Essa mobilização do olhar tem sua origem na valorização do mundo natural, concebido como palco de fenômenos atmosféricos e efêmeros, que aparecem de modo recorrente na pintura impressionista (MARTINS, 2006, p.101.)

As experimentações propostas pelos cineastas impressionistas (como a sobreposição de imagens, deformações óticas, câmeras subjetivas, máscaras, dentre outras) foram fundamentais para a amplificação das possibilidades técnicas utilizadas para construção de poéticas visuais nos filmes impressionistas. Acrescente-se a isso o estudo sobre a duração dos planos, a função psicológica dos enquadramentos e o ritmo da montagem. “Doravante, além disso, os personagens e a trama narrativa deixam de exercer um papel

preponderante, uma vez que também os objetos e cenários vêm concorrer com a ação do filme” (MARTINS, 2006, p.91).

Em relação aos temas dos filmes impressionistas, não havia uma unidade entre as produções, assim como ocorreu na pintura impressionista, dava-se mais importância a situações dramáticas cotidianas, passadas em ambientes realistas. Para Mauro e Scalon (2012, p.02), em cada filme, a estrutura narrativa era bem específica e diferente, sendo que a continuidade dos planos dependia da articulação de “elementos plásticos, rítmicos e retóricos com outros objetivos que somente narrativos, gerando certa descontinuidade espaço-temporal; ou seja, essa estrutura não era cronológica e linear, trazendo uma desconstrução da narrativa”.

A legitimação de um cinema impressionista também se deve muito ao aporte crítico produzido a seu respeito. Para Martins (2006, p.95), a criação de periódicos dedicados à crítica cinematográfica e a organização de cineclubes atraía um público cada vez maior para o consumo dessa produção mais alternativa, já denominada Sétima Arte. Ricciotto Canudo, além de cunhar o termo Sétima Arte fomentou a difusão do cinema impressionista a partir da criação do periódico *La Gazette des Sept Arts*, que trazia críticas e artigos sobre a arte cinematográfica e por meio da fundação do *Club des Amis de la Septième Art*, onde filmes de diversas origens eram exibidos e analisados pelos vários membros do clube, na sua maioria artistas e teóricos vanguardistas. Outras publicações como *Le Film*, *Cinéa* e o *Le Journal du Ciné-Club* estampavam em suas capas *slogans* como: "Que o cinema francês seja francês" e "Que o cinema francês seja cinema" com o intuito de atrair espectadores e estimular os leitores a financiarem os filmes franceses.

Segundo Bordwell (1974 *apud* Martins 2006, p.93) o impressionismo francês não foi criado somente para fazer frente ao modelo estético cinematográfico dominante, mas também, e sobretudo, para empreender “a criação de atividades culturais, de escritos teóricos e de um estilo cinematográfico que, ao interagir, compuseram fatores complementares de um movimento homogêneo”.

Entre tantos esforços para ser reconhecido e assistido, o cinema impressionista Francês, injustamente, absolutamente não é a escola mais reconhecida da indústria cinematográfica do país. O principal motivo, segundo

Mauro e Scalon (2012, p.03), “talvez, seja porque a sétima arte consolidou-se como um entretenimento das massas, em que a maioria das pessoas teria dificuldade de assimilar o cinema de arte”. Mesmo na França, o cinema impressionista foi um movimento marginal e pequeno, que acabou sendo ofuscado por outras vanguardas que trabalharam o cinema, como o Surrealismo, por exemplo, que acabou sendo o mais estudado.

2.2.5 O Entre Ato de René Clair

Não podemos afirmar que tenha existido efetivamente uma escola cinematográfica dadaísta, na mesma consistência que um cinema expressionista ou um cinema futurista, primeiro porque o próprio movimento dadaísta durou pouco tempo, segundo porque foram poucos artistas que se aventuraram a utilizar o cinema como suporte para o discurso dadaísta. No entanto, é unânime entre críticos e pesquisadores da área do cinema considerar o filme *Entr'acte* (1924), de René Clair, um dos raros e bem sucedidos exemplos de experiência cinematográfica dadaísta. Conjugando inovações técnicas pinçadas no universo criativo de Georges Méliès e na produção impressionista de seus contemporâneos, com uma anarquia sem sentido de fundamentação dadaísta, Clair conseguiu conceber uma obra ímpar, que envolve os espectadores em um novelo audiovisual recheado de enigmas simbólicos e metáforas desafiadoras, incitando-os a refletirem sobre os processos acerca do fazer artístico e do próprio conceito de uma obra cinematográfica experimental.

A proposta de ser produzir um filme para servir de passagem (entre ato) em uma apresentação de balé, em si, já é uma ideia atípica no universo cinematográfico daquela época. O artista visual e poeta dadaísta Francis Picabia (1879-1953) e o músico vanguardista Erik Satie (1896-1925) propuseram montar um espetáculo de balé que fosse intercalado por uma projeção cinematográfica, e convidaram Clair para participar do projeto. Segundo Brito (2005), o balé *Relâche* de Picabia era “ousado, mal comportado e esteticamente chocante”, o interlúdio em que era projetado o filme *Entr'acte* de Clair era acompanhado por uma trilha sonora minimalista, composta por Satie exclusivamente para o projeto. Do balé restaram somente algumas fotos

e relatos controversos, porém o filme de Clair foi preservado, para ser visto e discutido como um precioso documento dadaísta construído em cima de uma linguagem experimental repleta de animações, sobreposição de imagens, câmeras lentas e inversões de velocidade.

O filme não tem qualquer articulação narrativa, ou sequer uma lógica definida. No início da obra, uma sequência de cenas totalmente independentes sucede-se durante alguns minutos, inclusive uma curiosa cena de uma bailarina em movimento sendo filmada de baixo para cima (Figura 17) se repete mais de uma vez, remetendo à ideia de uma flor que desabrocha continuamente exibindo sua corola de pétalas. Essa sequência de cenas *nonsenses*, sem aparente relação semântica, é interrompida por uma cena de um homem que atira em um alvo em movimento. Esse mesmo homem é atingido por um tiro de outro atirador. Há uma nova sequência em que aparentemente o cortejo do velório desse atirador entra em curso pelas ruas da cidade. O ataúde sobre rodas, sozinho, desembesta pelas ruas deixando todo mundo para trás. Mais tarde, em outro local, se encontra o ataúde no chão, do qual salta o morto renascido e, com um gesto mágico, faz todos desaparecerem, inclusive a si mesmo.



Figura 17 – Fotograma do filme *Entr'acte* (1924) – Direção de René Clair

Fonte: Blog Quimera e Devaneios²⁷

²⁷ Disponível em: < <http://quimera-e-devaneios.tumblr.com/>>. Acesso em 17 de agosto de 2013.

The plot, a series of improbable adventures, is inconsequential except as an excuse for Clair to explore the limits of the medium: the camera is run forward and in reverse, tipped side to side and upside down; the film is single-framed, undercranked, and run at high speed; the resulting action is animated, sped up, slowed down; the visuals are superimposed and transformed through various matte frames; the viewer is caught up and assaulted by the frenetic pace of the recorded and edited image. The sum of these parts is a charming but challenging vision of Paris as a world of the imagination and the Dadaist intellectual conceit. (CIRCULATING FILM LIBRARY CATALOGUE, NEW YORK: THE MUSEUM OF MODERN ART, 1984, p. 167)

Apesar da importância histórica de *Entr'acte* para o Dadaísmo, René Clair se consagraria mais como um cineasta clássico e acadêmico, diretor de geniais comédias, do que propriamente um artista vanguardista. Logo depois de *Entr'acte*, ele produz *Paris qui dort* (1925), que também traz algumas características dadaístas e surrealistas, mas não tão intensas como no filme anterior. O filme mostra uma Paris paralisada, adormecida em um sono profundo logo após ser vitimada por um ataque de raios imobilizadores emanados por uma estranha máquina criada por um cientista meio maluco. Talvez uma metáfora para uma sociedade que não estava reagindo aos graves problemas sociais e econômicos causados pela Primeira Guerra.

Entr'acte dialoga com as acepções dadaístas, negando e brincando com valores constituídos da sociedade, ironizando e desmistificando a cultura passada, presente e futura. Para Proença (1998, p.165), o filme dialoga com conceitos originais dadaístas, propondo a “libertação das amarras do pensamento racionalista”, instigando uma experiência mais voltada “para o automatismo psíquico, selecionando e combinando elementos audiovisuais ao acaso”. Um grande entre ato experimental na carreira desse brilhante cineasta.

Sobre filmes dadaístas, vale a pena citar também os curtas experimentais *Le Retour a la Raison* (Figura 18), primeiro filme produzido por Man Ray (1890-1976) em 1923 e *Symphonie Diagonale* (Figura 19), de Viking Eggeling (1880-1925), produzido em 1925. Um dos principais líderes do Dadaísmo, o fotógrafo e poeta Tristan Tzara (1896-1963), encomendou a Man

Ray um filme para servir de atração no evento dadaísta *Noite do Coração Barbudo*. O prolífico artista conseguiu realizar a tarefa em um dia apenas. O filme é uma sequência de cenas independentes, em que predomina uma animação desordenada de texturas, sobras de objetos e formas recortadas, além de cenas noturnas de um parque e o torso nu da musa dadaísta Kiki de Montparnasse.

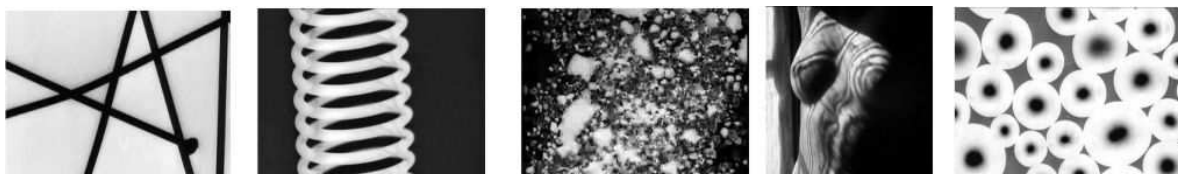


Figura 18 – Fotogramas do filme *Le Retour a la Raison* (1923) – Direção de Man Ray / Fonte: Notes on Cinematograph²⁸

Man Ray adaptou uma técnica desenvolvida por ele na fotografia, chamada de *Rayograph*, para criar as impressionantes texturas animadas e silhuetas de objetos. Para as texturas, ele polvilhava substâncias inusitadas como sal e pimenta sobre a emulsão do filme, expondo-o por alguns segundos, até conseguir o contraste desejado. Para as silhuetas, ele colocava os objetos entre a fonte de luz e emulsão do filme, onde era captada a contraluz refletida pelos objetos. Com cerca de três minutos, o filme teve um impacto grande junto ao público e causou satisfação entre seus pares dadaístas.

²⁸ Disponível em: < <http://notesoncinematograph.blogspot.com.br/2009/12/retour-la-raison-1923.html>>. Acesso em 18 de agosto de 2013.



Figura 19 – Fotograma do filme *Symphonie Diagonale* (1925)

Direção: Viking Eggeling / Fonte: Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia²⁹

Em *Symphonie Diagonale* o sueco Eggeling usou a tecnologia cinematográfica literalmente para dar movimento a sua arte, ou seja, ele já vinha experimentando em suas pinturas, desenhos e gravuras uma espécie de geometrismo musical, inclusive batizando esses trabalhos com nomes que remetem ao movimento e a música como: *Orchestration de la Ligne* e *Filmokomposition*.

O cinema para Eggeling era uma possibilidade para a construção de uma sinfonia visual. Em *Symphonie Diagonale*, ele trabalhou com formas e padrões em preto e branco semelhantes a instrumentos musicais, que emanam linhas semelhantes a cifras e notas musicais gerando um cinetismo plástico, no qual podemos perceber, mesmo sem a presença física do som, uma perfeita construção audiovisual. Para Hinojosa (2008, s/p), trata-se de um poema de “formas rítmicas, cuyos intervalos de tiempo hacen referencia a una música visual ya implícita en el propio título de la pieza; pero frente al sentido horizontal de la notación musical occidental, la obra propone la ruptura diagonal”.

²⁹ Disponível em: < <http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/symphonie-diagonale-sinfonia-diagonal>>. Acesso em 18 de agosto de 2013.

2.2.6 Cinema Surrealista e Buñuel

“Belo como o encontro fortuito entre um guarda-chuva e uma máquina de costura sobre uma mesa de dissecação.”

Lautréamont

No caso do Surrealismo e do Dadaísmo, houve um período de intensa interatividade, mas depois de um tempo, por divergências conceituais, ocorreu o rompimento entre os grupos. O desentendimento começou com a criação da revista *Litterature* por André Breton (1896-1966), Louis Aragon (1887-1982) e Philippe Soupaut (1897-1990), em 1919, que tinha uma tendência filosófica mais pautada na “revisão de certos valores, para o mistério da criação artística e para os destinos da poesia, ou seja, não propunha uma atividade unicamente destrutiva” como apregoavam os dadaístas (FERRARAZ, 1998, p.30).

Ao mesmo tempo, os estudos de Sigmund Freud (1856-1939) sobre o inconsciente humano e sobre os sonhos começavam a ser bastante difundidos no meio científico, atraindo a atenção desse grupo de artistas. Em 1922, com o fracasso do *Congresso para o Estabelecimento e as Diretrizes do Espírito Moderno* e intensificação das desavenças e insultos entre o dadaísta Tzara e o surrealista Breton, acontece o rompimento definitivo entre os dois movimentos.

Depois disso, Breton começa a realizar várias experimentações criativas potencializadas pela hipnose e pelo uso de drogas, como pode ser verificado no seu artigo *Entrée des Mediums*, publicado em 1922, e em 1924 é fundado oficialmente o Surrealismo, com a publicação do *Manifesto do Surrealismo*, escrito por Breton. No Manifesto, Breton descrevia o surrealismo como “uma entidade natural, não induzida, renegando, assim, as pesquisas feitas com o uso do hipnotismo e de drogas. Ele elegia, então, o maravilhoso, o inconsciente e o automatismo como características e fundamentos surrealistas”. (FERRARAZ, 1998, p.30-31). Também faz uma crítica ao consumo e ao espírito utilitarista burguês e a crescente limitação e encarceramento do espírito do homem do século XX. Para coibir esse processo de embrutecimento do homem, ele defende uma liberdade conquistada através da força da imaginação (GOMES, 1994, p.58).

A simples palavra liberdade é tudo o que me exalta ainda. Julgo-a apta para alimentar indefinidamente o velho fanatismo humano. Ela responde sem dúvida à minha única aspiração legítima. [...] Só a imaginação me traduz o que pode ser” [...] (BRETON, 1976, p.27).

Para Breton o Surrealismo era como:

Automatismo psíquico puro pelo qual se propõe exprimir; seja verbalmente, seja por escrito, seja de qualquer outra maneira, o funcionamento real do pensamento. Ditado do pensamento, na ausência de todo controle exercido pela razão, fora de toda preocupação estética ou moral. (BRETON, 1985, p.58).

A relação entre o cinema e o Surrealismo se dá a partir do entendimento de alguns artistas de que era possível potencializar as ideias defendidas por Breton utilizando essa máquina de produzir imagens em movimento. As técnicas e trucagens já desenvolvidas no cinema poderiam ser usadas para materializar qualquer imaginação ou sonho. Os filmes surrealistas então lançam importantes bases de uma nova construção audiovisual, que quebra com a lógica da narrativa clássica, em prol da elevação de temas relacionados ao onírico, a imagens mentais e a visões provocantes, a um cinema de poesia³⁰. Savernini (2004) faz uma distinção entre o cinema clássico ficcional e documental com o cinema surrealista, afirmando que:

Em contraposição à narrativa convencional, em que o material fílmico geralmente é a ação das personagens, e ao cinema documentário, em que o material é o evento ou a pessoa filmados, na experiência surrealista o próprio artista, em sua subjetividade, torna-se o material fílmico. O Surrealismo provoca o diálogo entre as subjetividades do autor e do seu público. Como já se comentou, a imagem é a metáfora do mundo interior do artista, suas emoções e pensamentos tornados visíveis através de recursos audiovisuais (no caso do cinema). (p.70)

Já Para Ferraraz (1998, p.41-42), o discurso cinematográfico surrealista possibilita imitar articulações oníricas, na lógica freudiana do preenchimento do

³⁰ Savernini (2004) apresenta um estudo aprofundado do “Cinema de Poesia”, a partir das obras fílmicas e críticas de três grandes cineastas: Luis Buñuel, Pier Paolo Pasolini e Krzysztof Kieslowiski. No caso de Buñuel, a autora propõe um desdobramento dos conceitos de cinema de poesia elaborados pelo cineasta em sua conferência *Cinema: Instrumento de Poesia* proferida no México em 1958.

desejo por excelência. O material audiovisual nessa relação apresenta íntima afinidade com o material trabalhado pelo inconsciente. “Justamente o que o Surrealismo queria expressar. Nessa afinidade encontra-se a via liberadora, o poder transformador do cinema.”

O mais importante, e também o mais radical e controverso filme do cinema surrealista, sem dúvida é *Um Cão Andaluz (Un Chien Andalou)*, produzido por Luis Buñuel (1900-1983) com a colaboração de Salvador Dalí (1904-1989) em 1929. Em sua autobiografia *Meu Último Suspiro*, Buñuel relata que ele e Dalí tiveram a ideia de realizar um filme juntos a partir de sonhos que tiveram; Buñuel sonhou com uma fina nuvem cortando a lua e uma navalha cortando um olho, e Dalí sonhou com uma mão cheia de formigas. Robert Desnos antecipa essa vontade de se ver uma criação cinematográfica embasada em sonhos, quando em 1923 publica um artigo no Paris Jornal sobre o tema.

Gostaria que um diretor se enamorasse desta idéia: na manhã seguinte a um pesadelo, que ele anotasse exatamente tudo de que se recordasse e daí partisse para uma reconstituição minuciosa. Não se trata mais então de lógica, de construção clássica ou de adular a incompreensão pública, mas de coisas vistas, de um realismo superior na medida em que abre novo campo à poesia e ao sonho (DESNOS, 1983, p.317).

Ainda sobre possíveis inspirações para a criação *Um Cão Andaluz*, temos o artigo *Cinéma et Réalité* do poeta e diretor de teatro Antonin Artaud (1896-1948) publicado em 1927, criticando a cineasta Germaine Dulac, por ter alterado um roteiro seu com características vanguardistas. No artigo, Artaud faz distinções entre a linguagem do cinema clássico e o que ele gostaria que tivesse sido abordado no filme *A Concha* e o *Clérigo*, dirigido pela cineasta.

Nos filmes de peripécia toda emoção e humor repousam unicamente sobre o texto, excluindo-se as imagens; com raras exceções, todo o pensamento de um filme está nos letreiros, mesmo nos filmes sem letreiro; a emoção é verbal, exige esclarecimento ou apoio de palavras (...) Estamos procurando um filme com situações puramente visuais, cujo drama decorreria de um choque infligido aos olhos, tirado, se ousarmos dizê-lo, da própria substância do olhar, não proveniente de circunstâncias psicológicas de essência

discursiva, que não passam de texto traduzido visualmente (ARTAUD, 1995, p.159).

Essa sensação estranha, desconfortante para o espectador acostumado com a narrativa clássica, que o colocava sempre em uma posição aconchegante, quase sempre em catarse com a história, foi uma das características mais perseverantes dos filmes e de outras representações artísticas do Surrealismo. Ao comentar a elaboração do roteiro, Buñuel (1982, p.145) coloca que não deveria “aceitar nenhuma ideia, nenhuma imagem que pudesse dar lugar a uma explicação racional, psicológica ou cultural. Abrir todas as portas ao irracional”.

Ao invés de um enredo, o filme trabalha a articulação de sequências filmadas em espaços interiores e exteriores subvertendo a linguagem cinematográfica nos moldes do cinema clássico. No filme há uma alternância de trechos da música *Tristão e Isolda* de Wagner com tangos argentinos, que eram tocados em gramofone. Essa trilha marca alguns cortes na narrativa e contribui para momentos de tensão de algumas cenas. Posteriormente, com o advento do cinema sonoro, essas músicas foram incorporadas nas cópias do filme.

A narrativa fílmica de *Um cão andaluz* é constituída de blocos dramáticos sem relação causal direta entre eles, o que colocaria em evidência uma fragmentação e descontinuidade do discurso. Porém, Buñuel reconhece dentro dos recursos próprios da montagem cinematográfica o potencial para a criação de uma continuidade discursiva aliada a essa descontinuidade narrativa (SAVERNINI, 2004, P.74).

O fato de o filme cumprir com a proposta surrealista de Buñuel, ou seja, não ter um sentido racional perceptível ou fácil, não acalentou a curiosidade e a necessidade de alguns pesquisadores em tentar desmembrar e remontar o discurso de Buñuel em *Um Cão Andaluz* em busca de significados implícitos e explícitos nessa narrativa. Alguns autores recorrem a análises pautadas na teoria estética, outros buscaram fundamentar-se na semiótica e no estudo das figuras de linguagem, como as metáforas, já outros analisam a obra a partir das ideias psicanalíticas, tendo Freud e Jung como referências.

Capellato (2009), ao analisar o filme se pautando na teoria dos sonhos de Jung, observa que, mesmo imagens sem uma sequência lógica, colocadas de forma aleatória uma seguida da outra, de alguma forma, é uma construção do inconsciente humano, no caso de *Um Cão Andaluz*, pelo inconsciente de Buñuel e Dalí. Apesar da aleatoriedade aparente, o filme de Buñuel no fundo traz, sim, uma construção narrativa.

Um ano depois de *Um Cão Andaluz*, em 1930, Luis Buñuel realiza *A Idade do Ouro* (L'Age D'Or), radicalizando em alguns pontos da narrativa o que foi missão sua e de Dalí ao pensarem a primeira vez em trabalhar com a imagem em movimento: usar o cinema como instrumento de poesia e máquina de emanção surrealista. Primeiro longa e primeiro filme sonoro de Buñuel, *A Idade do Ouro*, traz referências implícitas à obra 120 dias de Sodoma do Marques de Sade e cria sequências audiovisuais marcantes pontuadas por um tecido sonoro construído a partir de partituras de Bethoven, Mozart, Mendelssohn, Debussy e Wagner e os tambores de Calandra³¹. Apesar de trazer algumas ideias de Dalí para o filme, Buñuel na verdade escreveu o roteiro sozinho, no castelo do Visconde e da Viscondessa de Noailles, que financiaram o filme. A maioria das cenas interiores foi realizada em estúdio e as exteriores, em locações de Paris e da Catalunha. Alguns amigos surrealistas de Buñuel participaram na equipe técnica e como atores do filme, como: Max Ernst (1891-1976), Jacques Prévert (1900-1977) e Paul Éluard (1895-1952).

A estética proposta por Buñuel, em *A Idade do Ouro*, ultrapassa a concepção enraizada na verossimilhança do estado das coisas e opera imagens polissêmicas, provocadoras, sedutoras e delirantes. Se, por um lado, *A Idade do Ouro*, junto com *Um Cão Andaluz*, são considerados pedras fundamentais do surrealismo cinematográfico, por apresentarem elementos relacionados à não linearidade, ao onírico e à poesia. Por outro lado, Buñuel apropria-se desses mesmos elementos surrealistas como algo a serviço da crítica de uma realidade, ou de uma complexidade social concreta.

³¹ Calandra é a cidade natal de Buñuel na província espanhola de Truel, onde a comunidade mantinha tradições culturais milenares, dentre as quais algumas músicas eram acompanhadas por tambores. Esses toques graves de tambor podem ser vistos e ouvidos em alguns momentos de tensão em filmes como *A Idade de Ouro* (1930), em *Nazarin* (1958) e em *Simão do Deserto* (1965).

2.2.7 – Um cinema a serviço do povo

Dos movimentos de vanguarda, o Construtivismo Russo foi o mais politizado de todos. Começou com a negação de uma cultura acadêmica aburguesada, que estava sendo imposta na Rússia pelos governos czaristas. Artistas visuais de renome e mais ativos em termos de produção e qualidade artística, que atuavam no limiar do século XX se rebelaram contra esse modelo e passaram a buscar inspiração para suas criações artísticas em outras fontes, como nos elementos tradicionais da cultura russa, que antes era considerada bárbara e rude, ou em outros movimentos vanguardistas. Nesse grupo de artistas estão: Vassili Kandínski (1866-1944), Mikhail Lariónov (1881-1964) e Natália Goncharova (1881-1966), Paralelamente a esse movimento artístico, o POSDR (Partido Operário Social Democrata Russo), com aspirações marxistas, se mobilizava em prol da melhoria das condições de vida da população urbana e rural da Rússia, que vivia em uma situação de inflação desenfreada, desemprego, escassez de alimentos, greves operárias, um descontentamento geral com o sistema de governo.

O construtivismo soviético desloca a questão central das tendências construtivas ocidentais: essa passa da estética para a política, da organização estética do ambiente para a construção política e ideológica de uma nova sociedade. (...) o construtivismo soviético evoluía num ambiente que forçava a uma atitude política ante o trabalho de arte. Tratava-se de colocá-la em alguma região da atividade revolucionária – ou então entregá-la de vez às forças reacionárias, combatê-la como instrumento dessas forças (BRITO, 1999, p.23-24).

Em fevereiro de 1917, eclode a Revolução Russa, que derruba o regime czarista e se fortalece para o segundo movimento, em Outubro de 1917, que derruba a ordem burguesa. Essa nova ordem política provoca profundas mudanças em todos os segmentos da sociedade russa. Os reflexos no campo artístico são incontestáveis, transformando-se em uma grande onda de inovação criadora. No entanto, as tentativas de se organizarem as diretrizes para uma arte oficial criaram situações ambíguas e controversas. Alguns acreditavam que os artistas deveriam estar a serviço das massas, lançando

mão das técnicas industrializadas para produzirem uma arte “limpa”, direta e exclusiva para o povo. Influenciados muito pelo Futurismo Italiano, essa posição era defendida principalmente pelos construtivistas Vladimir Tatlin (1885-1953), Alexander Rodchenko (1891-1956) e El Lissitzky (1890-1941). Do outro lado, havia os artistas que defendiam uma arte mais subjetiva e poética, não ideológica e apartidária, conceitos defendidos principalmente pelos *suprematistas*³² Kazimir Malevich (1878-1935), Naum Gabo (1890-1977) e Antoine Pevsner (1896-1962). Esses dois últimos foram responsáveis pelo *Manifesto Realista*, que ia de encontro às acepções metafísicas de Malevich, propondo limites e possibilidades de uma arte não figurativa. Este foi considerado o primeiro manifesto construtivista, que inaugura uma série de outros manifestos durante o período de instalação do governo socialista.

Analisando a função utilitária da arte construtivista, em que temos a busca por uma atividade coletiva em detrimento de uma manifestação individualizada, a opção pela técnica nos moldes industriais do que uma produção manual, a tendência por uma integração entre arquitetura, escultura e *design*, além da negação de uma distinção entre a arte-pela-arte e arte funcional, podemos inferir que o cinema não demoraria a chegar como elemento catalisador desse movimento, pois poderia ser adaptado perfeitamente nessas acepções. Inclusive o líder comunista Lênin já identificava o cinema como potencial arte das massas quando afirma que "de todas as artes, para nós, o cinema é o mais importante" (THOMPSON & BORDWELL, 2010, p.109). No entanto, ele veio a ser aceito como campo para a expressão e manifestação estética somente depois de algum tempo, quando as outras atividades artísticas oriundas da Revolução já estavam cristalizadas.

É Kulechov que inaugura a estética que se fará presente em alguns filmes russos pós-revolução, quando, em 1917, escreve um artigo comparando as *mise-en-scènes* teatral e cinematográfica e ressalta a questão da montagem e a função da luz nos objetos da cena. Para Oliveira (2012), Kulechov, em 1918, reforça que a construção narrativa tendo a montagem como ponto de

³² Paralelo ao Construtivismo, o *Suprematismo Russo* foi um movimento artístico centrado basicamente no estudo de formas geométricas simples, como o quadrado e o círculo. Apesar de ter criado uma escola sistemática por vários anos, o movimento está mais ligado às obras de seu criador, o pintor Kazimir Malevich. A obra síntese desse movimento é o quadro de Malevich, *Preto sobre um fundo branco* de 1918.

partida é característica primordial para se criar um cinema de arte, comparável, por exemplo, ao papel da cor na pintura. O papel do ator e a complexidade da sua atuação no filme “(o ator ocupa, segundo Kulechov, o último lugar nos meios artísticos do cinema; uma observação muito próxima do cineasta italiano Michelangelo Antonioni)” e a referência para a criação da narrativa, no caso do roteiro técnico “(o roteiro-partição, concebido para o cineasta, se opõe ao roteiro do escritor)”, serão relegados ao segundo plano nesses artigos de Kulechov. Com esse discurso, Kulechov pretendia derrubar as teses de que o cinema era uma espécie de teatro filmado. No mesmo ano, dirige seu primeiro filme, *The Project of Engineer Prite*. Kepley (1992) comenta que, em virtude do interesse de Kulechov pela articulação fílmica hollywoodiana, o cineasta não costumava ser associado à vanguarda construtivista, no entanto realizou belos filmes como o *Dura Lex* em 1926, uma adaptação do conto *O inesperado* de Jack London.

Nossa inclinação para relegar Kulechov a uma pretensa ala direitista da montagem soviética parece envolver um julgamento histórico baseado no entendimento do cinema clássico hollywoodiano como uma força para sempre e essencialmente conservadora, e do estilo radicalmente alternativo como o único digno de ser associado ao modernismo (KEPLAY, p. 144 *apud* SARAIVA 2006, p.117).

Paralelamente às teorias de Kulechov, em alguns filmes mais tradicionais, começam a surgir elementos construtivistas, como máquinas modernas interagindo em cenários ou estampas e adereços agregados a figurinos. No entanto é a partir do momento em que a questão semântica da montagem, trabalhada em teorias de Kulechov, passa para o primeiro plano nas discussões em torno de uma arte socialista que podemos falar em um cinema construtivista. E o primeiro cineasta a abraçar esse desafio foi Dziga Vertov (1896-1954).

Ao se mudar da cidade de Bialystok para Moscou durante a Primeira Guerra, Denis Arkadyevch Kaufman, inspirado pela ebulição artística das vanguardas, decide adotar o pseudônimo Dziga Vertov, que tem relação ao movimento perpétuo. “Numa época em que o cinema nascente inspirava nas pessoas um novo mundo e imagens que se movem, Vertov adotava um nome

que remetia ao aparato mecânico que permitia às imagens se moverem” (OLIVEIRA, 2012). Na Primavera de 1918, por volta de um ano depois da Revolução, Vertov procurou o *Comitê de Cinema do Comissariado do Povo (Kino-Komitet)*, manifestando a intenção de trabalhar em atividades relacionadas ao cinema. Torna-se, então, o editor do *Kinonedelia*, que tinha o propósito de realizar semanalmente cinejornais com conteúdos ligados ao novo governo, trabalhando em 29 edições desse semanário.

Por meio dos cinejornais *Kino-Pravda*, Vertov consegue exercitar seu experimentalismo, “minimizando o registro de eventos para enfatizar a construção do argumento”. Hicks (2007) aponta que, ao tratar do tema crianças famintas, por exemplo, Vertov não se preocupava em filmar literalmente as crianças famintas citadas no cinejornal, mas poderia usar outra imagem de criança, de preferência uma imagem com relativa força estética, para se referir a um grupo de crianças famintas em determinado momento e lugar. “Vertov aponta para uma fome e uma criança ideais” (HICKS, 2007, p. 5, 8-9). A articulação de imagens sintéticas e não individualizadas, para se conseguir chegar a um conceito determinado, pode ser perfeitamente produzido por meio da ficção, mas conseguir esse mesmo conceito, utilizando imagens reais, por meio da montagem no documentário, é um desafio. Para Oliveira (2012), “o que parece estar em jogo para o cineasta é a demonstração do poder do cinema de produzir significado através da montagem das imagens”.

Com a experiência adquirida, Vertov juntamente com seu grupo, *Conselho de Três*³³, começa a desenvolver um projeto cinematográfico inédito que revolucionaria tanto a questão técnica, quanto a questão estética do cinema. Defendia que a inovação no campo técnico seria a possibilidade de desconstrução do modelo industrial de produção, distribuição e exibição cinematográfica, no qual cada técnico desempenhava determinadas funções específicas e independentes. Para combater esse modelo, ele criaria grupos compostos pelos *Kinok*, cineastas autônomos, que trabalhariam em formato colaborativo, dotados de “câmeras-olhos” e imbuídos para trabalhar em prol do desenvolvimento de um cinema radicalmente novo. Benjamim (1996) ressalta a

³³ O *Conselho de Três (Soviet-troik)*, grupo criado para elaboração de teorias e experimentações cinematográficas, cujo principal projeto foi o cine-olho. O grupo era formado por Vertov, a montadora Elizabeta Svilova (sua esposa e assistente) e o cinegrafista Mikhail Kaufmann (seu irmão).

importância de substituir o olho humano pelo olho mecânico para ampliação do olhar sobre as massas, por exemplo.

De modo geral, o aparelho apreende os movimentos de massas mais claramente que o olho humano. Multidões de milhares de pessoas podem ser captadas mais exatamente numa perspectiva de voo de pássaro. E, ainda que essa perspectiva seja tão acessível ao olhar quanto à objetiva, a imagem que se oferece ao olhar não pode ser ampliada, como a que se oferece ao aparelho. Isso significa que os movimentos de massa [...] constituem uma forma de comportamento humano especialmente adaptada ao aparelho (BENJAMIN, 1996, p. 195).

Já no plano artístico, o conceito de *cine-olho* seria colocado em prática, como uma forma de olhar para o mundo de maneira diferente, amplificado pelo domínio do aparato fílmico, que “recusaria tanto a reprodução da aparência imediata quanto a sugestão simbolista de pretensas essências espirituais” (SARAIVA, 2006, p.134). No manifesto *O Nascimento cine-olho*, o grupo de Vertov propõe uma abordagem cinematográfica para “pegar a vida em flagrante e ao natural e, em seguida, montá-la com base numa visão da nova sociedade em processo de surgimento” (NICHOLS, 2005, p.182). “Por cine-olho entenda-se ‘o que o olho não vê’ como microscópio e telescópio do tempo como o negativo do tempo como a possibilidade de ver sem fronteiras ou distâncias”. (VERTOV, 1924, *apud* XAVIER 1983, p.261).

A variedade e a intensidade dos procedimentos empregados no *cine-olho*, mais vertiginoso e inorgânico que os experimentos de Eisenstein, deram ensejo às recorrentes acusações de formalismo, tanto por parte de colegas de vanguarda como por parte dos conservadores formais que viriam a tornar o realismo socialista ideologia oficial (SARAIVA, 2006, p.134).

De certo modo, Vertov, com seu entusiasmo revolucionário romântico, superestimou muitos espectadores e alguns críticos e artistas contemporâneos seus, que interpretavam de maneira errônea sua teoria da montagem. Inclusive outro grande cineasta russo, Serguei Eisenstein, camarada parceiro nos primeiros anos da revolução, teceu diversas críticas ao seu cinema, considerando-o muitas vezes fragmentário e manipulado. No entanto, Vertov

depois de um tempo, passou a ser considerado um representante genuíno da arte construtivista, exatamente por ter lançado mão em seus filmes de elementos do suprematismo de Malevich “nas composições geométricas produzidas por enquadramentos de detalhes industriais, numa fotografia altamente contrastada”, da inventividade fotográfica de Rodchenko, quando trabalha “sobreimpressões por trucagem ou pela justaposição fotograma a fotograma” e da poesia de Maiakovski, quando se propõe a criar uma narrativa documental para “captação da vida de improviso e submetendo-a a operações de desmontagem e remontagem” (SARAIVA, 2006, p.137).

Tão complexo e incompreendido quanto Vertov, Serguei Eisenstein (1898-1948) também escreveu seu nome na história das vanguardas propondo um cinema fundamentado esteticamente em uma teoria da montagem desenvolvida concomitantemente com a produção de seus filmes. Para Freitas (2011), Eisenstein conectava a montagem a um fenômeno específico da percepção humana, presente em outras manifestações artísticas, antes de se consolidar como um dos elementos preponderantes da técnica cinematográfica. Em seus textos, Eisenstein dialoga com diversas formas de arte, resgatando conceitos, procedimentos técnicos e discursos estéticos de períodos diferentes da história, para explicar a função artística, filosófica e social da montagem cinematográfica. Avellar (1990, p.07) afirma que essas expressões artísticas estudadas por Eisenstein eram imbuídas de um fenômeno chamado “cinematismo”, uma qualidade perceptiva que o ajudaria a “pensar melhor as leis que governam a construção da forma numa obra de arte”, reforçando sua teoria de que “o pensamento humano é montagem e a cultura humana é resultado de um processo de montagem onde o passado não desaparece e sim se reincorpora, reinterpretado, no presente”.

Depois da Revolução, Eisenstein foi trabalhar no Teatro Operário (*Proletkult*), onde desenvolveu sua primeira teoria relacionada à "montagem de atrações". O nome é uma metáfora à experiência de andar em uma montanha russa. Para exemplificar o significado que ele almejava para o termo “montagem”, Eisenstein afirma:

A ciência conhece "íons" "elétrons", "nêutrons". Que em arte sejam as "atrações". Dos processos de produção, passou à linguagem corrente um termo técnico que significa armar as máquinas, os tubos de condução da água etc. A bela palavra "montagem" significa a ação de armar algo. O conjunto das unidades, que, associadas num todo, recebem essa dupla significação, semi-industrial, semi-music-hall, reunindo em si essas duas palavras. Ambas saíram das entranhas do urbanismo, e todos nós naqueles anos éramos terrivelmente urbanistas. Assim aparece o termo "montagem de atrações" (EISENSTEIN (s.d.) p.39 *apud* SARAIVA, 2006, p.118).

Em uma de suas peças teatrais, *O sábio*, apresentada em 1923, Eisenstein cria um espetáculo nos moldes circenses no qual coloca em prática sua teoria. Segundo Xavier (2008, p.130), é um método que consiste em “tomar a situação básica da peça e montar um espetáculo capaz de transformar os fatos representados em uma atração entre outras”, ou seja, manipular os recursos das “atrações”, ou, em última instância, “manipular o texto, como em cinema Eisenstein irá manipular as imagens”. Para dialogar com a proposta inovadora da peça, ele produz o curta-metragem *O diário de Glumov*, que parodia a linguagem dos cinejornais. Saraiva (2006, p. 119) salienta que nessa montagem teatral o “frenesi audiovisual rompia tão violentamente a linha narrativa” que seu parceiro dramaturgo Tretyakov tinha que ler um resumo da história antes de começar a apresentação, para que o público entendesse as possíveis conexões entre as "atrações". Uma das técnicas usadas para trabalhar a metáfora nesse filme, como as metamorfoses do protagonista, serão retomadas mais adiante em suas obras cinematográficas mais significativas. Após a montagem de *O sábio*, Eisenstein produz outras duas peças com Tretyakov, *Escutas, Moscou?* e *Máscaras de gás*. Depois disso Eisenstein abandona o teatro e inicia seu primeiro projeto cinematográfico.

Com o passar do tempo, a teoria da montagem por atrações de Eisenstein sofrerá algumas transformações, mas, de modo geral, sua concepção original perdurará. Ao adaptarmos o conceito principal dessa teoria para o cinema, podemos resumidamente definir que é a criação de uma imagem a partir da justaposição de planos independentes, em que “os elementos se mantêm separados, claramente visíveis, embora integrados na composição” (XAVIER, 1994, p.359).



**Figura 20 – Fotograma do filme *A Greve* (1924)
Direção: Serguei Eisenstein Fonte: Lasso the movies³⁴**

A greve (*Stachka*) (Figura 20) é seu segundo filme, realizado em 1924. Apesar de o tema abordar as grandes Greves de 1903, que ocorreram principalmente no distrito de Rostov-on-Dov, atingindo cerca de 500 fábricas de diversos setores produtivos, com participação de mais de 500 mil trabalhadores, não tem a intenção de reconstituir realisticamente esse evento de greve específico. É uma mistura de uma experimentação influenciada pelo teatro construtivista de Meyerhold com um discurso extremamente ideológico e propagandístico. Sua teoria de montagem de atrações é testada de várias formas no filme. Nas palavras do próprio Eisenstein:

[...] a intensificação de reflexos agressivos de protesto social aparece em *Greve*, num acumular de reflexos sem dar oportunidade para escape ou satisfação ou, por outras palavras, a concentração de reflexos de luta e o aumento da expressão potencial do sentimento de classe (EISENSTEIN *apud* WOLLEN 1984, p.41).

Saraiva (2006, p.123) afirma que mais importante que a quantidade de cenas com propostas de atrações no filme é como o cineasta trabalhou para

³⁴ Disponível em: < <http://www.lassothemovies.com/strike-1925-sergei-eisensteins-directorial-debut/>>. Acesso em 18 de agosto de 2013.

justapô-las. Esses recursos estão perfeitamente alinhados em numa montagem rítmica, “que busca reproduzir o acúmulo de tensões dos movimentos sociais”. A montagem trabalhada por Eisenstein nesse filme tem a função de modular a energia desses movimentos, com o objetivo de envolver o espectador plenamente no dinamismo temático do filme. Para Pessoa (2008, p.602), “Eisenstein define atração como qualquer fato demonstrável (ações, fenômenos, objetos, etc.) capaz de ser reconhecido pela plateia e, ao mesmo tempo, de exercer atenção e pressão emocional nela”. Articuladas metricamente na narrativa, as atrações servem “como um fio condutor das emoções geradas no público, canalizando-as para uma direção pré-determinada pela produção”. Dessa forma, o cinema revolucionário proposto por Eisenstein não tem como função o registro documental de eventos, mas deve apresentar de forma coerente os fatos históricos presentes nos eventos filmados, a fim de poder mostrar ao público interpretações plásticas que possam esclarecê-lo. É o oposto da função do Kinoks de Vertov. Em *O Encouraçado Potemkin*, também produzido em 1925, Eisenstein propõe uma abordagem muito diferente em termos estéticos e narrativos da abordagem trabalhada em *A Greve*. Trata-se de um filme com uma estrutura narrativa mais linear e realista, de certa forma, mais próxima da linguagem cinematográfica hollywoodiana, mas nem por isso deixou de ser uma das obras cinematográficas mais assistidas e analisadas na história do cinema mundial.

2.2.8 – Modernismo Brasileiro e o Cinema Distante

A América Latina não ficou imune à energia explosiva das vanguardas europeias, compartilhando em coro com a ideia da negação e desprezo pelo antigo e buscando criar uma arte que dialogasse com o próprio tempo. Schwartz (1983, p.45) afirma que da mesma forma que aconteceu na Europa nos anos de 1910, a década de 1920 “dará lugar na América Latina a uma epidemia de manifestos, revistas e polêmicas locais produzidos pela importação direta ou indireta de modelos gerados pelos sucessivos movimentos de vanguarda europeus.” No entanto, esse vigor vanguardista

acontecerá prioritariamente na literatura e nas artes visuais, o cinema será olhado com muita desconfiança pelos modernistas brasileiros.

Mário de Andrade foi um dos poucos modernistas que esboçou algum interesse por discutir o cinema, que já havia chegado ao Brasil havia duas décadas, como algo importante para o país, porém não conseguiu aproximar muito essa manifestação das teorias modernistas nas quais estava mergulhado junto com outros artistas. Inclusive suas elucubrações sobre o assunto foram mais superficiais em relação aos verdadeiros manifestos enaltecendo as outras formas de arte. No entanto, podemos perceber certa sedução dele pelo cinema quando publica seu famoso Prefácio Interessantíssimo, em que o cinema se insere como elemento moderno.

Escrever arte moderna não significa jamais para mim representar a vida actual no que tem de exterior: automóveis, cinema, asfalto. Se estas palavras frequentam-me o livro não é porquê pense com elas escrever moderno, mas porque sendo meu livro moderno, elas têm nele sua razão de ser (ANDRADE, 1922, p. 34 *apud* MACHADO 2010, p. 123).

Mário de Andrade, nos anos 1920, segundo o depoimento de um amigo, assistia com interesse aos filmes nacionais em salas de cinema de São Paulo, “motivo pelo qual era alvo de grandes caçoadas de seus amigos. Além de não se interessarem pelo assunto, nenhum deles entendia que interesse se poderia encontrar nos ‘simplesmente abomináveis’ filmes nacionais” (MORAIS, 1975, p.43). Talvez essa aversão ao cinema brasileiro se deva aos títulos lançados poucos anos antes como: *Pátria brasileira*, *Os heróis brasileiros na Guerra do Paraguai* *Cruzeiro do Sul*, *O grito do Ipiranga* e outros, com temas que enalteciam a pátria e endeusavam personagens históricos, assuntos combatidos pelos modernistas.

Do interesse de Mário de Andrade pelo cinema existe o registro de um artigo do autor comentando, em junho de 1922, (pouco tempo depois da antológica Semana de 1922, que aconteceu em fevereiro), um filme chamado *Do Rio a São Paulo para casar*, dirigido por José Medina. No artigo, ele afirmava que o filme era "uma tentativa de comédia", que trabalhou bem a maneira de “transplantar a arte norteamericana” para o Brasil. A vantagem estaria, na sua visão, em que, através do cinema, "os costumes actuaes do

nosso paiz, conservar-se-hiam [...] em documentos mais verdadeiros e completos" (ANDRADE 1922, *apud* ESCOREL, 1993, p. 173). Escorel (1993, p.173) aponta que não é necessário além desse primeiro parágrafo para entendermos o que Mário de Andrade achava do cinema naquele profícuo ano de 1922, "considerando-o como 'arte norte-americana' e vendo o processo técnico de registro de imagens como meio de conservar 'documentos verdadeiros' mais fiéis do que os que vinham tentando produzir os cronistas em seus registros jornalísticos". Não há qualquer referência nessa crítica a filme de autor ou a possibilidade de se realizar no Brasil um cinema que não seja transplantado dos Estados Unidos.

Para Mário de Andrade, o cinema brasileiro ainda não estava maduro o suficiente para ser considerado como potencial campo para manifestação artística, ele considerava-o uma mera ferramenta para um registro técnico mais detalhado. Essas acepções de Mário de Andrade sobre o cinema brasileiro não eram as mesmas sobre outras cinematografias. No mesmo período da crítica ao filme José Medina, ele comenta que o filme *O Garoto*, de Charles Chaplin, era uma revelação, afirmando que Carlitos era uma espécie de gênio, um grande intérprete. Críticas negativas ao produto nacional à parte, em *A escrava que não é Isaura*, escrito em abril de 1922, Mário vê o cinema:

[...] em primeiro lugar, como um agente reformador da "história moderna das artes". O cinema teria sido, nas palavras de Mário, "o Eureka! das artes puras", marcando um ponto de ruptura, um antes e um depois. "Por realizar as feições imediatas da vida e da natureza com mais perfeição", o cinema teria libertado "as artes plásticas e as da palavra" do compromisso de imitar a natureza. Dessa maneira, graças ao cinema, as demais artes teriam passado a poder ser elas mesmas, ou seja, "puras" (ESCOREL, 1993, p.180).

Na revista modernista *Klaxon*, encontram-se várias referências ao cinema, considerando-o como potencial reforço na constituição de uma estética contemporânea. No primeiro número da revista, publicado em maio de 1922, Mário de Andrade é mais panfletário. Ele situa o cinema como "a criação artística mais representativa da nossa época", sendo "preciso observar-lhe a lição" (ANDRADE 1922, *apud* ESCOREL, 1993, p. 180).

Os klaxistas entenderam o alcance do cinema em sua capacidade de propor novos comportamentos e novos modos de percepção, ao evidenciarem a ligação que ele permitia estabelecer entre horizonte tecnológico e modernidade (FABRIS, 2011, p.01).

Essa concepção em relação ao cinema não era unânime entre todos os modernistas que publicavam na revista *Klaxon*, havia na verdade uma oscilação entre o conceito de cinema como arte pura e um cinema como ferramenta de registro documental. Mário de Andrade, em um artigo na *Klaxon* número 6, considerava o cinema nacional ainda imaturo, quando afirma “o cinema brasileiro não há por aqui artistas e fábricas que se dediquem especializadamente a produzir fitas de ficção” (ANDRADE, 1922, p.14 *apud* ESCOREL, 1993, p.177).

Segundo Fabris (2011, p.01), o cinema era abordado na revista muitas vezes como crônica, sem aprofundar nos aspectos inerentes à estética cinematográfica. No entanto, “não faltaram na revista matérias em que esta foi analisada em sua especificidade, isto é, enquanto movimento e simultaneidade, liberto de amarras teatrais (noção de dramaturgia e encenação) ou literárias (intertítulos)”. Mas, de maneira geral, como afirma Lara (1972, p.96), grande parte das críticas sobre cinema na revista *Klaxon* “refletem a visão de um espectador comum”. De fato, os modernistas brasileiros deixaram de aprofundar nas possibilidades artísticas do cinema e acabaram analisando o senso comum, ao ancorarem o cinema a uma visão humanista que refletia sua concepção de arte moderna, não necessariamente em perfeita consonância com as vanguardas europeias.” (FABRIS, 2011, p.01).

É comprovado que não existiu propriamente um cinema modernista, no entanto a linguagem cinematográfica “contaminou” a crítica de algumas obras literárias desse movimento de vanguarda brasileiro. Em uma crítica sobre *Os condenados*, de Oswald de Andrade, Barros (1922, p.13) citado por Fabris (2011, p.01), afirma que seu realismo era visto “com simultaneidade, cinematicamente, fazendo coisas e fatos refletirem-se todos num só plano, como que os isentando do que se poderia chamar a perspectiva intelectual”. Essa comparação cinematográfica está relacionada à forma como Oswald de Andrade trabalhou na composição do texto substituindo a narrativa diegética por uma rápida sucessão de imagens. Em obras posteriores a *Os condenados*,

como *Memórias sentimentais de João Miramar* (1924) e *Serafim Ponte Grande* (1933), do próprio Oswald de Andrade, *Pathé Baby* (1926), de Alcântara Machado, e *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade, as referências ao universo da gramática cinematográfica são trabalhados com mais intensidade.

[...], ou seja, a prosa modernista passou a pautar-se efetivamente por algumas das características da linguagem cinematográfica que lhe interessavam: descontinuidade narrativa, sintaxe analógica, montagem de fragmentos, interpenetrações, simultaneidade (FABRIS, 2011, p.01).

Apesar de Bernardet (2002, p.269) afirmar que o “cinema dos modernistas só se realizou na literatura”, podemos citar alguns cineastas brasileiros que criaram, ou participaram de obras importantes, que dialogam com a estética das vanguardas. Dentre os mais significativos temos: William Schocair, que dirigiu em 1927 o curta *Maluco e mágico*, um curtamentragem com elementos próximos às *Slapsticks Comedy* do cinema mudo; Alberto Cavalcanti (1897-1982), que no início de sua carreira participou mais efetivamente da produção audiovisual da vanguarda francesa, passando pelo documentarismo inglês, retornado ao Brasil nos anos 1950; Mário Peixoto (1908-1992), com seu emblemático filme *Limite*, produzido em 1931.

2.3 Múltiplos caminhos estéticos e teóricos do cinema

Tendo em vista a própria origem etimológica da palavra vanguardas, seria no mínimo incoerente que as europeias durassem *ad infinitum*, elas cumpriram seu propósito de abrir um leque de novos caminhos para a arte e sua função na sociedade. Para o cinema, as vanguardas deixam um importante e precioso legado, o reconhecimento e a comprovação dele como a sétima arte. No entanto, esse conceito não cabe a todo tipo de cinema produzido no mundo durante a primeira metade do século XX. Enquanto os franceses, alemães e russos experimentavam e descobriam paulatinamente as potencialidades dessa tecnologia para criação de belas obras de arte cinematográficas, os estadunidenses estavam preocupados em fortalecer a

poderosa máquina de entretenimento, baseada no modelo industrial que gerava filmes na mesma velocidade que a Ford montava automóveis. Sobre esse modelo de produção, alguns filósofos contemporâneos desse processo alertavam para os problemas que esse tipo de produto cultural poderia ocasionar na sociedade. Adorno e Horkheimer (1997) estabelecem uma comparação entre o teatro e o cinema industrial, colocando o segundo como uma manifestação que restringe a interação com o espectador.

Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade. Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos (...) paralisam essas capacidade em virtude de sua própria constituição objetiva (ADORNO & HORKHEIMER, 1997, p.119).

Adorno (1971) também faz uma diferenciação entre a indústria cultural e a cultura de massa, relacionando esses termos com a função da arte na sociedade. Para ele, a indústria cultural:

É algo muito distinto. Estamos falando de produtos adaptados ao consumo das massas e que, em boa parte, determinam esse consumo, formando algo como um “sistema”. Desse modo, a indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. Ela força a união dos domínios, separados há milênios, da arte superior e da arte inferior. Com o prejuízo de ambos. A arte superior se vê frustrada de sua seriedade pela especulação sobre o efeito: a inferior perde, através de sua domesticação civilizadora, o elemento de natureza resistente e rude (ADORNO, 1971, p. 287).

A industrialização está relacionada à standardização dos produtos, no caso do cinema, com o objetivo de racionalizar os processos de produção, distribuição e exibição, cada filme se transforma em uma peça individual; “a individualidade mesma contribui para o fortalecimento da ideologia, na medida em que se desperta a ilusão de que o que é coisificado e mediatizado é um refúgio de imediatismo e de vida” (ADORNO, 1971, p.289).

Apesar das alarmantes considerações que Adorno (1971, p.294) tece quando afirma que “o efeito de conjunto da indústria cultural é o de uma antidesmistificação, a de um anti-iluminismo”, além de ser um grande vilão que contamina as pessoas com uma falsa sensação de conforto perante o mundo, frustrando-as “na própria felicidade que ela ilusoriamente lhes propicia”, a indústria cinematográfica conseguiu, em alguns momentos, provar o contrário.

O cinema hollywoodiano, como indústria cultural, precisou muitas vezes de ser muito criativo e diversificado, para atender à exigência de um mercado em constante expansão. Além disso, os estúdios concorriam entre si para surpreenderem o público com novidades, e, obviamente, gerar lucro, com isso alguns produtores decidiram investir em artistas e técnicos com alta qualidade e experiência artística para participarem da concepção de alguns projetos específicos. Em alguns casos, o trabalho entre roteiristas, produtores, diretores, músicos, montadores e atores produzia uma poderosa atmosfera criativa, que invariavelmente resultava em um grande filme. Benjamin reconhecia essa vocação do cinema quando afirma:

Com o século XX, as técnicas de reprodução atingiram um tal nível que estão agora em condições não só de se aplicar a todas as obras de arte do passado e de modificar profundamente seus modos de influência, como também de que elas mesmas se imponham como formas originais de arte (Benjamin, 2002, p.224).

Muitos desses filmes, considerados clássicos do cinema, tiveram em suas equipes, técnicos experientes e consagrados nas produções de vanguarda da Europa. Isso foi muito positivo para Hollywood, pois durante e após a Primeira Guerra foram produzidos muitos filmes de qualidade que faziam frente à avalanche de modismos à *american way of life*, que inundavam as salas de cinema de grande parte dos países do mundo. Para os países europeus com alguma tradição cinematográfica, esse êxodo foi bastante danoso e aconteceu por vários motivos, dentre eles, a impossibilidade de esses países solidificarem uma indústria cinematográfica capaz de fazer frente à política de expansão cultural dos Estados Unidos por meio do cinema. Outro motivo da saída desses técnicos da Europa está relacionado à tensão sócio-política em alguns países no período entre guerras. Em alguns deles, ditaduras

fascistas começavam a pôr em prática medidas antissemitas e de controle social. Outros artistas migraram para os Estados Unidos em busca de novas experiências artísticas, muitos desembarcaram em Nova York, que despontava nos anos 1930 como a capital mundial das vanguardas tardias.

Outro fator que contribuiu para que o cinema, incluindo aí o produzido em Hollywood, passasse a ser considerado arte, indústria cultural, comunicação, documento histórico, entretenimento, instrumento de propaganda, fenômeno sociológico e várias outras adjetivações, foi a existência de uma construção teórica que o acompanha desde o seu surgimento no final do século XIX. Para Aumont (1995, p.15) “não pode haver uma teoria do cinema, mas, ao contrário, algumas teorias do cinema.” Da mesma forma que o cinema se tornou um caleidoscópio de possibilidades estéticas e narrativas, as teorias ligadas a esse meio de expressão também são bastante diversas. Abordam desde questões relacionadas ao suporte fílmico, passando pelos aspectos linguagem, da função social do cinema, da filosofia, da sua relação com outras áreas artísticas, sua importância na educação, enfim, seria um trabalho hercúleo tentar listar e discorrer sobre todas as abordagens teóricas que trabalham com o cinema.

2.4 A televisão e a proximidade com o público

“Adoro a televisão. Antes dela, sempre dizia que o cinema era a arte mais vagabunda que existia. Agora já estamos em segundo lugar” (Billy Wilder).

O cinema, além de ter ser transformado em uma poderosa indústria cultural na primeira metade do século XX, alimentando as massas com arte, mas também nutrindo-a com ilusões, fantasias e falsas utopias, foi também o catalisador de profundas mudanças nas práticas culturais e de consumo na sociedade global. Haja vista, por exemplo, a quantidade de países que tentaram restringir a exibição de filmes americanos em suas salas de cinema ao perceber que as vendas do isqueiro *Zippo* dispararam nas tabacarias. Além disso, muitas mulheres só queriam o corte de cabelo *a lá garçonne* e as crianças sonhavam em ganhar de presente de aniversário um chapéu de

cowboy e um revólver de brinquedo. Esse modelo de produto tipo exportação inventado pelos Estados Unidos se chamava *star-system*.

O *star-system* foi o instrumento utilizado para promover o produto “cinema americano”, divulgando atores e diretores para torná-los importantes para a sociedade. A ideia era transformá-los em estrelas, em mitos adorados pelo público, colocá-los acima dos cidadãos comuns. Já os gêneros cinematográficos bem específicos, como o policial, o musical e o *western*, característicos da década de 30 e 40, quando o sistema foi instituído, foram uma forma de contentar todo o tipo de público (SELIGMAN, 2000, p. 23).

Essa política de expansão era deliberadamente assumida pelos Estados Unidos como uma estratégia de expansão capitalista de governo.

Mande fitas de cinema para povos estrangeiros e prepare-se para receber, dentro de pouco tempo, pedidos de roupas, automóveis e aparelhos; essa lógica levou o Congresso, em 1926, a destinar 15.000 dólares à criação de uma Seção Cinematográfica na Divisão de Comércio Externo e Interno, sob a direção do Secretário de Comércio Hebert Hoover (SKLAR, 1975, p. 254).

O monopólio do cinema como indústria cultural começa a ser comprometido quando por volta de 1950, quando os aparelhos de TV³⁵ passam a ser comercializados em lojas de departamento, como qualquer outro eletrodoméstico.

Se elegermos os Estados Unidos como exemplo, principal consumidor mundial de aparelhos de televisão nos anos 1950, constataremos que, apesar da qualidade duvidosa dos primeiros programas de TV, que eram transmitidos ao vivo e mostravam uma qualidade visual e de áudio muito inferior à do cinema, logo nos primeiros anos de existência, sua audiência já ultrapassava a do rádio.

O início da televisão nos EUA representou, para um público que saía da 2ª Guerra Mundial e da Depressão Econômica, um mundo de diversão e grande prosperidade. Considerada um rádio com imagens, a televisão penetrou nos lares americanos

³⁵As transmissões de TV efetivamente começaram em 1935, na França e na Alemanha. Os aparelhos de TV com telas maiores, ou seja, mais atrativos ao público, só começam a chegar ao mercado por volta de 1945.

transformando-se em artigo de primeira necessidade e status (FURQUIM, 2011).

Depois da Segunda Guerra, a televisão começa a se profissionalizar e a descobrir seu próprio formato. Profissionais do rádio, do teatro e do cinema migram para os estúdios de TV para formar um corpo técnico mais experiente. Os teleteatros³⁶, que até então era o grosso da produção, começam a dividir o espaço com uma diversidade maior de atrações, criando, assim, a necessidade de uma estrutura de programação.

Ironically, however, it was live teledramas that helped television to displace radio, the stage and film as the favorite leisure-time activities for the nation's burgeoning suburban families in the late forties to the mid-fifties. This postwar demographic shift from urban to suburban centers is often credited with creating the new mass audience and the subsequent demand for the home-theater mode of entertainment that network television, boosted by the high quality drama programs, was uniquely capable of satisfying (EVERETT, 1998).

Em meados dos anos 1950, nomes de peso como Walt Disney e Alfred Hitchcock passam a desenhar programas específicos para a TV. Novos canais foram criados e o *videotape* passou a ser amplamente utilizado, possibilitando a criação de programas jornalísticos e documentários com qualidade técnica superior. Esse formato de programação, com variedade e qualidade, caiu no gosto dos consumidores/telespectadores, que começam a trocar a sala de cinema pela sala de estar. Furquim (2011) aponta que o período entre 1958 e 1971 foi considerado como a 1ª Era de Ouro da TV americana, “que trouxe grandes e significativas transformações que fizeram com que o veículo deixasse de ser conhecido como um simples ‘rádio com imagens’ para se transformar na televisão que conhecemos hoje”.

A indústria do cinema hollywoodiano sofre muito com a absurda expansão da televisão como negócio de entretenimento, setor que até então era dominado por ela. Economicamente essa indústria viu a transferência maciça dos investimentos para setores de *mass media* ligados à televisão,

³⁶ A televisão dos EUA, nos seus primeiros anos, tinha uma programação de poucas horas diárias, nas quais eram transmitidas basicamente adaptações dos programas de rádio, como variedades, peças de teatro e as primeiras produções originais da TV no formato de teleteatro, que eram encenadas ao vivo.

sobretudo para a publicidade e para a produção de conteúdos com algum *merchandising*. Em relação aos espectadores, houve um verdadeiro êxodo para o conforto dos lares, onde era mais barato e mais seguro assistir à produção audiovisual. O sujeito poderia pegar algo para comer na geladeira durante o intervalo ou fazer comentários durante a exibição sem ser repreendido por outros espectadores. Essas eram só algumas das vantagens da TV em relação ao cinema.

O surgimento do *homevídeo* e da TV por assinatura também minou economicamente a indústria cinematográfica. Além de criarem uma forma um pouco mais interativa de consumo, resgataram os acervos de filmes dos estúdios para serem re-exibidos nesse novo modelo de negócio. Nos anos 1960, as previsões mais pessimistas de que a indústria do cinema iria acabar não se concretizaram, houve na verdade uma grande reestruturação em toda cadeia produtiva cinematográfica. Além de mudanças do ponto de vista estético, em que o cinema precisou se reinventar como produto de consumo para trazer de volta os espectadores (nesse momento é que surgem os grandes épicos e musicais), ele teve que aderir às “novas formas de produção de subjetividade ligadas à instauração das sociedades de controle e à substituição dos sistemas industriais pelos sistemas empresariais” (BUTCHER, 2004, p. 20).

A indústria cinematográfica hollywoodiana só se refaz completamente dessa crise quando consegue assimilar as tecnologias e a forma mais imediata de produção presente no meio televisivo. A televisão, por outro lado, também absorve a estética cinematográfica, ganhando mais qualidade e respeito dos espectadores. Essa hibridização de mão dupla provoca uma reestruturação de uma nova e única indústria audiovisual, “da qual o cinema é apenas uma das pontas possíveis”. Esse modelo torna-se um dos protagonistas da construção estética da pós-modernidade (BUTCHER, 2004, p. 20).

A partir do momento em que a confluência entre o cinema e a televisão se concretiza, uma poderosa rede que irá provocar mudanças significativas na humanidade é conformada, instaurando novos e persistentes regimes de visibilidade, recriando estratégias narrativas e modelos estéticos, fundando novos padrões de sociabilidade e de interação social e configurando novos

padrões de tempo e espaço. Carrière (1995) aponta que o cinema e a televisão,

[...] mais do que se fazerem presentes na história contemporânea, converteram-se em agentes sociais de importância decisiva nas sociedades ocidentais, envolvendo-se nas práticas de construção da realidade, participando ativamente da configuração de identidades individuais e coletivas, dos processos políticos, sociais, econômicos e culturais da história do último século (CARRIÈRE, 1995, p.51).

Esse modelo de hibridização entre esses dois poderes midiáticos varia um pouco de país para país. No Brasil a televisão chega em setembro de 1950, com a inauguração da TV Tupi de São Paulo, por iniciativa do jornalista Assis Chateaubriand (1892-1968). Para que tivesse algum telespectador para assistir à transmissão, Chateaubriand ordenou a distribuição de 300 aparelhos em lugares públicos de São Paulo. O rádio teve uma importância fundamental na criação da estética da TV brasileira nos primeiros anos, além de a maioria dos técnicos e artistas terem migrado do rádio, o formato dos primeiros programas era bem próximo aos das famosas radionovelas. No segmento das reportagens temos o Repórter Esso, que simplesmente migrou de um sistema para outro. Apenas 19 anos após a primeira transmissão no Brasil, já “existiam 3.276.000 aparelhos espalhados por todo o país e recebiam a programação das 15 emissoras existentes, atingindo aproximadamente 25 milhões de espectadores” (BARBOSA, 2004, p.156). Nos anos 1960, ocorre a definitiva cisão entre o rádio e a televisão, o rádio “começa a se regionalizar e a procurar específicas e segmentadas audiências; a televisão torna-se um veículo de massa, atingindo todo o mercado nacional, e ocupando assim o papel que o rádio tinha desempenhado nos anos 1940 e 1950” (JAMBEIRO, 2002, p. 54).

As interações entre a televisão e o cinema no Brasil foram muito salutares, principalmente para a consolidação da estética da TV. Até meados de 1950, a TV ainda era muito influenciada pelo rádio e não havia uma grande preocupação com a estética da imagem. Se o ator ou o repórter estava iluminado e aparecia nítido na tela preto e branco, a imagem era considerada muito boa e poderia ir para o ar. Com o aparecimento do *videotape*, com o qual os programas podiam ser gravados, ficou mais fácil planejar e criar *mise-en-*

scènes elaboradas. A TV evoluiu muito até os anos 1970 e muito da linguagem e da estética das novelas, seriados e reportagens jornalísticas foi trazido ou traduzido da gramática cinematográfica. Porém, devido à vocação imediatista e comercial adquirida nos anos 1980, a TV foi obrigada a buscar uma padronização. Uma série de arquétipos estéticos e narrativos foi criada para facilitar e acelerar a produção. E esses modelos são repeditos continuamente na programação. Por isso, parece que há sempre uma sensação de *déjà vu* quando assistimos a um programa ou novela que está estreando.

E como a coexistência em longo prazo provoca harmonização e equilíbrio entre as partes, hoje, muito do que está sendo produzido no cinema brasileiro é uma versão ampliada das novelas do horário nobre. Podemos perceber que os arquétipos estéticos e narrativos presentes na programação cotidiana da TV se repetem constantemente na grande tela. Inclusive muitos dos filmes brasileiros de grande bilheteria na primeira década do século XXI têm como protagonistas atores famosos das novelas e financiamento da própria rede de televisão. Por outro lado, a reestruturação da indústria brasileira de audiovisual, fundindo especificidades de cada área em torno de um modelo de coprodução, aliado à implementação de programas e leis de incentivo do governo, foi salutar para a retomada da produção cinematográfica a partir de 1995, após um período de estagnação³⁷ nas políticas públicas para o setor.

Para o espectador brasileiro, que gostava de ir ao cinema para assistir a um bom filme, essa nova estrutura de indústria cultural e outros fatores relacionados a problemas sociais, falta de incentivo do poder público para manter as salas e a própria mudança de hábitos da população prejudicou seu ritual. Isso se deve principalmente ao fato de as tradicionais catedrais da imagem em movimento, onde o espectador era convidado a entrar em sintonia

³⁷ Em 1990 o presidente Fernando Collor de Mello extinguiu a única lei brasileira de incentivo fiscal vigente para investimentos em cultura (lei nº 7.505/86), por meio da medida provisória 1518, também dissolveu várias autarquias, fundações e empresas públicas federais, dentre elas a Empresa Brasileira de Filmes (Embrafilme) e o Concine (Conselho de Cinema, órgão vinculado a Embrafilme, responsável pelas normas e pela fiscalização da indústria cinematográfica do mercado de cinema no Brasil, controlando a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais). O Ministério da Cultura também foi transformado em uma secretaria do governo. Foi criado o Instituto Nacional de Atividades Culturais (INAC) – com características neoliberais, que além de receber todas as receitas e acervos das fundações e empresas culturais extintas, deveria captar recursos para cultura no mercado.

com a sétima arte, a partir dos anos 1980, terem começado a fechar suas portas de forma irreversível no Brasil. Segundo a ANCINE (2010), em 1980 eram 2365 salas no Brasil, regredindo para 1480 em 2000³⁸. As salas que continuaram prestigiando a exibição de filmes de arte tornaram-se raras no país, pois dependiam de patrocínio para continuarem funcionando, outras se mantiveram com a venda de ingressos para um parco público fiel aos filmes com conteúdos pornográficos.

Olhando para um contexto brasileiro, a característica nobre que o cinema tinha entre os anos 1940 e 1960 de ser o lugar do encontro com a arte em movimento, começa a entrar em declínio nos anos 1970, com a popularização da televisão, e acentua-se a partir de 1980, quando o ritual de ir ao cinema para assistir a um bom filme foi sendo substituído pela praticidade do sistema de locação de vídeos e pela TV por assinatura com canais específicos de filmes. A indústria cinematográfica reagiu, propondo a inserção nas salas de cinema tecnologias para ampliação dos sentidos, como o cinema 3D e outras invenções que propunham prender o espectador pelos olhos, pelos ouvidos e até pelos narizes³⁹. Mas isso não foi suficiente para impedir o êxodo das grandes salas escuras. Mais adiante, nos anos 1990, os grandes estúdios começaram a investir na produção e distribuição de um novo tipo de cinema, que resistiria à popularidade da televisão e ao lucrativo sistema de *homevídeo*. Os chamados *blockbusters*⁴⁰ caíram no gosto do público e encontram um aliado importante para sua sobrevivência comercial, os complexos de salas *multiplex*, invariavelmente instaladas dentro dos *shoppings centers*. Assim, o que era popular e tradicional se transformou em uma mera opção de entretenimento, diluída em um fabuloso universo de consumo *multiplex*. Para muitos, o filme que está passando no cinema é o que menos importa, o ato de

³⁸Dados da Ancine (Agência Nacional de Cinema). Evolução de Salas no país - 1971- 2010 - Dados de 2010

³⁹ O cinema 4D propõe a utilização de odores, vapor, fumaça, respingos e até movimento nas poltronas do cinema durante a exibição de filmes em 3D. Essas experiências de ampliação dos sentidos nas salas de cinema são incomuns, pois esbarram nos altos custos para implantação.

⁴⁰ Conceito abstraído do vocabulário americano usado na segunda guerra, quando os aviões de caça despejavam bombas "arrasa quarteirões" nas cidades atacadas. No cinema se relaciona a filmes com larga distribuição mundial e alta potencialidade de bilheteria, amparados por uma poderosa estratégia de marketing, às vezes mais onerosa que o custo do próprio filme, em que o objetivo é o lucro certo para os estúdios e investidores não tão interessados na qualidade dos filmes. É diferente da estratégia dos anos 1950, em que os estúdios investiram na qualidade dos filmes para conseguir aumentar o público.

ir assistir a um filme é apenas uma parada para o descanso entre a compra de uma calça *jeans* da última moda e uma diversão gastronômica na praça de alimentação. E, para aqueles amantes da sétima arte, que vão até ao grande *hall* das salas de cinema do *shopping* em busca do tradicional ritual, resta-lhes a difícil tarefa de escolher entre o enésimo filme da saga do bruxo adolescente ou o *thriller* da mocinha apaixonada pelos vampiros apolíneos.

Apesar de esse tipo de negócio envolvendo o cinema garantir a sobrevivência da indústria cultural audiovisual, ele provocou o rechaçamento por parte das salas de cinema em relação às produções nacionais e outras produções estrangeiras com abordagens estéticas mais alternativas. Esse modelo se replicou na maioria dos países ocidentais com economias abertas e continua sendo paulatinamente absorvido por países culturalmente mais protecionistas.

2.5 A televisão e a educação

SINDROME NECROMORBIDO AUDIOVISUALMENTE ADQUIRIDO

Letra do *Heavy Metal* da banda nicaraguense Grupo Armado
Alejandro Mejía Lara

Nunca descansan
Siempre están al acecho
Las veinte cuatro horas
Las calamidades de la gente
Nutren sus mentes enfermas
Solo usan el cerebro
Cuando se encuentra esparcido por las calles
Para filmarlo, para entrevistarlo.

Chico Perico mató su mujer
La hizo pedazos ya salió en los tres
Canales de notas rojas
Imágenes espeluznantes
Son la sazón del merol de medio día
Y los chavalos ya están agarrando volado
Viendo mutilados televisados
Sin asco y sin bastimento.

CORO:
Canal ocho, Acción diez, veintidós veintidós
Son el síndrome necro-mórbido-audiovisualmente-adquirido
Canal ocho, Acción diez, veintidós veintidós
Son el tumor cancerígeno de la televisión

Nunca descansan
Siempre están al acecho
Las veinte cuatro horas

Chico Perico mató su mujer
 La hizo pedazos ya salió en los tres
 Canales de notas rojas
 Sin asco y sin bastimento

CORO:

Canal ocho, Acción diez, veintidós veintidós
 Son el síndrome necro-mórbido-audiovisualmente-adquirido
 Canal ocho, Acción diez, veintidós veintidós
 Son el tumor cancerígeno de la televisión

Com o fato de ter se consumado um novo modelo de indústria cultural audiovisual, com vultosos investimentos na produção de novos programas para TV e em *blockbusters* do cinema, o acesso às ferramentas para produção de imagens ainda estava concentrado nas mãos de grandes grupos empresarias do setor de comunicação e entretenimento. Cabia aos cidadãos a mera condição de espectador/consumidor passivo desses produtos cinematográficos e televisivos. O formato corporativo que dominava todos os processos de produção, distribuição e exibição da mídia de massa nessa fase do pós-modernismo, comprometia a pluralidade cultural presente tanto no universo micro (família), quanto no universo macro (nação). Guattari (1986) define essa relação como “contexto capitalístico de produção de subjetividade”, em que:

Tudo que é produzido pela subjetivação capitalista – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de ideia, não é apenas uma transmissão de significações por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade ou a identificações com pólos maternos, paternos, etc. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas de definem a maneira de perceber o mundo (GUATTARI, 1986, p.27).

Para Kellner (2001), na televisão encontra-se uma cultura dominante e mercantilizada, que ao mesmo tempo em que promove uma socialização procura moldar a identidade dos telespectadores. Por meio de um produto audiovisual sedutor, a cultura da mídia produz uma constante dependência entre comunicação e cultura. Através desta inter-relação, a mídia impõe padrões, dita regras, “ensina o que é bom e o que é ruim, o que é certo e o que é errado; ajuda a formar identidades, fornece símbolos, mitos e estereótipos

através de representações que modelam uma visão de mundo de acordo com a ideologia vigente” (CRUZ, 2004a, p.11).

Adorno (1978) afirma que essa indústria cultural precisou criar uma ideologia específica para se impor como mercado.

Mas hoje a defesa mais requintada da indústria cultural glorifica como um fator de ordem o espírito da indústria cultural que podemos chamar, sem receio, de ideologia. Seus representantes pretendem que essa indústria forneça aos homens, num mundo pretensamente caótico, algo como critérios para sua orientação, e que só por esse fato ela já seria aceitável. Mas, aquilo que supõem salvaguardado pela indústria cultural, é tanto mais radicalmente destruído por ela. A boa velha estalagem sofreu urna demolição mais total no filme em cores do que pelas bombas: pátria alguma sobrevive à apresentação (ADORNO, 1985, p.292).

Kellner (2002, p.10) aponta alguns caminhos possíveis para o enfrentamento dessa subjetivação capitalista em sua teoria “pedagogia crítica da mídia”. Nela, Kellner defende que a reação pode partir do conceito que “aprendendo como ler e criticar a mídia, avaliando seus efeitos e resistindo à sua manipulação, os indivíduos poderão fortalecer-se em relação à mídia e à cultura dominantes”. Dessa forma, esses mesmos indivíduos podem desenvolver habilidades “criando seus próprios significados e usos e fortalecendo-se com a matéria-prima extraída de sua própria cultura”. Essas habilidades são necessárias para o espectador identificar, em meio a esse turbilhão de imagens, algo diferente, algo esteticamente interessante, algo que lhe recompense pelas infinitas horas perdidas quando é obrigado a consumir toneladas de imagens banais. Essas “coisas” interessantes em formato audiovisual estão lá, em algum lugar, escondidas por de trás dos comerciais de margarina e de sabão em pó, que insistem em aparecer a todo o momento na tela. Carrière reforça essa tese de que existem coisas boas na cultura de massa quando aponta que:

Às vezes, basta estar alerta, ter uma lúcida compreensão da linguagem cinematográfica, para que todos os noticiários de tevê se transformem num interessante exercício de decodificação. Podemos olhar, então, com novos olhos, para as imagens que nos bombardeiam... Nossa habitual passividade pode dar lugar à observação, à curiosidade, a um olhar crítico. Uma atitude necessária, salutar e – sem dúvida,

por essa mesma razão – permanentemente ameaçada (CARRIÈRE, 1995, p.61).

Se conseguirmos filtrar objetos interessantes, que vão além do entretenimento e estão por aí, diluídas no meio televisivo e cinematográfico, assim como em outras plataformas de apresentação presentes no mundo atual, podemos pensar na TV também como aporte na educação, pois, mais que meras informações, há narrativas, significados e intencionalidades. Nesse contexto, a reflexão sobre alguns programas como novelas, séries, filmes, telejornais, programas infantis, revistas eletrônicas, programas de debate, publicidade e videoclipes exibidos principalmente pela televisão e, mais atualmente pela internet, por possuírem forte apelo junto ao grande público, sobretudo crianças e jovens, pode facilitar a utilização desses como objeto de estudo.

Sua presença e utilização metodológica em ambiente da educação formal possibilita o aprofundamento do que há por de trás daquelas imagens, geralmente associadas à superficialidade, proporcionando uma maior capacidade de absorção dos materiais e mecanismos presentes na educação informal, fazendo com que o aluno tenha contato com a mídia de maneira reflexiva.

A televisão, com meio século de presença entre nós, compartilha com a escola e família o processo educacional, tornando-se um importante agente de formação. Ela até mesmo leva vantagem em relação aos demais agentes: sua linguagem é mais ágil e está muito mais integrada ao cotidiano: o tempo de exposição à televisão costuma ser maior do que o destinado à escola ou a convivência com os pais (BACCEGA, 2002, p.95).

Para dar conta dessa complexa relação entre as mídias e a educação para essas mídias, há uma linha de pesquisa recente, chamada “Educomunicação”, que surgiu a partir da necessidade de aprofundar os conhecimentos na diversidade de formatos midiáticos que orbitam na contemporaneidade e traduzi-los para metodologias educacionais. Influenciada por correntes ligadas à “leitura crítica dos meios”, atualizada para “leitura crítica da mídia”, que consideram o papel da escola fundamental para auxiliar os educandos a “conhecer a linguagem e a gramática audiovisual, com objetivo de

formar sujeitos críticos diante das mensagens midiáticas”, a educomunicação vem crescendo como uma importante área de estudos ligada ao universo da comunicação. Outra fonte inspiradora desse conceito são teorias relacionadas às mediações que compreendem o receptor “como um sujeito ativo, que negocia sentidos nas suas experiências pedagógicas e culturais” (MOGADOURO, 2011, p.20). Para Setton (2010, p.10), “a comunicação de sentidos e valores faz parte da educação. Nesse sentido, tanto as mídias, como a prática pedagógica não viveriam sem o intercâmbio de sentidos”.

O conhecimento da leitura das mídias audiovisuais é plenamente necessário para a integral educação do indivíduo. Deixa-se de apenas olhar as imagens, passando a vê-las, lê-las e entendê-las mais profundamente. A seleção de recursos adequados, aliados a atividades dirigidas, discussões e observação crítica são indispensáveis para que o educando tenha um olhar mais apurado sobre o que consome culturalmente. O professor, sob esse aspecto, passa a ser um parceiro do aluno, na medida em que a utilização planejada desses recursos enriquece a cognição do educando.

Da mesma maneira que as mudanças tecnológicas atuam e influenciam em mudanças sociais, a educação formal também deve mudar e acompanhar tais mudanças, não deixando esse viés somente para a informalidade educacional. É necessário apropriar-se desses recursos, criar metodologias sobre a mídia audiovisual, sobre o que ela transmite e o que ela ainda pode transmitir. Novas formas de se entender e novas maneiras de se produzir sob a ótica dessa linguagem é uma das formas mais enriquecedoras de alfabetização, função inerente e fundamental da escola.

Existe uma necessidade de ampliar o alfabetismo e as competências cognitivas para que possamos sobreviver ao assalto das imagens, mensagens e espetáculos da mídia que inundam nossa cultura. O objetivo será desenvolver um alfabetismo crítico em relação à mídia, um alfabetismo que contribua para tornar os indivíduos mais autônomos e capazes de se emancipar das formas contemporâneas de dominação, tornado-se cidadãos mais ativos, competentes e motivados para se envolverem em processos de transformação social (KELLNER, 1995, p.105).

Fornecer possibilidades de compreensão da mídia audiovisual através do uso e referência da própria mídia audiovisual, por meio de seus processos

de concepção, produção, transmissão e acolhimento é, portanto, função da escola. Essa alfabetização possui desdobramentos importantes e essenciais para o próprio amadurecimento da mídia audiovisual, seja ela através do cinema, televisão, internet ou qualquer que seja o meio tecnológico em que ela se dará no futuro, através da influência na capacidade de produção a partir de gerações mais preparadas, assim como pela exigência por parte de um público cada vez mais exigente quanto ao conteúdo mais rico e elaborado no consumo audiovisual.

Comum ao cotidiano das pessoas, o audiovisual abre canais de diálogo com o espectador, transforma-se em importante fonte de educação informal. A utilização do cinema, por exemplo, transcende o simples estímulo audiovisual. Trata-se de uma importante mídia educativa, dado sua facilidade de acesso e facilidade de transmitir informações visuais e que, por abordar e sintetizar aspectos culturais, políticos, históricos e literários, é também transformadora, contribuindo para mudanças sociais.

A criança, o adolescente e o jovem têm, através do permanente contato com o audiovisual, uma gama imensa de informações em seu horizonte. Tais informações são assimiladas de forma fragmentada, muitas vezes fora de contexto e com uma carga de intencionalidade dificilmente percebida pela ausência de olhar crítico. Kellner (2001) trata sobre o tema. Ao afirmar que a cultura da mídia é industrial, salientando que esta:

[...] organiza-se com base no modelo de produção de massa e é produzida para a massa de acordo com tipos (gêneros), seguindo fórmulas, códigos e normas convencionais. E, portanto, uma forma de cultura comercial, e seus produtos são mercadorias. (KELLNER, 2001, p. 9).

Notoriamente, a passividade é característica comum na relação com o espectador com a tela. Diante dessa passividade, o uso e desenvolvimento de metodologias de ensino formal devem incluir e abarcar a importância de imagens e sons como grandes construtores de educação informal que atuam cotidianamente, ligando a informação presente no audiovisual ao meio cultural e social, proporcionando a possibilidade de entendimento e análise crítica do que lhe é posto em sua frente.

Nesse sentido, a educação informal, tão presente no cotidiano das crianças, adolescentes e jovens, acaba por assumir uma importante funcionalidade no processo educativo, a qual não deve ser ignorada por educadores, visto que:

Uma das virtualidades educativas da educação não formal consiste em incitar, motivar, potenciar, enquadrar a educação formal através de atividades que conferem sentido, partilha interação e envolvimento ao ato de educar. Neste caso, a educação não formal tende a converter-se numa tecnologia educativa ao serviço das áreas do saber formal (LOPES, 2006, p. 406).

No aspecto do ensino da manipulação e produção do audiovisual, é importante que o professor tenha conhecimento das potencialidades cognitivas disponibilizadas pelas tecnologias presentes, usadas e consumidas pelos alunos fora do ambiente escolar, pois fazem parte de um processo importante de educação informal em que estão envolvidos e que não podem ser ignoradas.

Freire (2002) já argumentava que a curiosidade e a inquietude presentes no saber e no fazer devem existir e serem trabalhadas em ambos os agentes, promovendo uma ação pedagógica centrada no “aprender fazendo”, agregando qualidade no decurso do ensino e da aprendizagem:

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 96).

Sendo assim, as políticas públicas para a educação têm como item imprescindível a abordagem de temas, formas e ferramentas presentes no ensino não formal, visto que a educação não pode ficar estranha às mudanças que ocorrem em nossa sociedade. É preciso uma maior interação entre o formal e o não formal para que se criem múltiplas formas de aprendizagem provendo o educando de capacidade e de participação consciente, aproveitando seu envolvimento e dinamismo na utilização de suas linguagens e

formas de expressão, favorecendo a transformação consciente, através das novas ferramentas e meios que a realidade oferece.

Mas é imprescindível também que o sistema educacional leve em consideração os diferentes formatos característicos de cada modelo educacional, seja ele formal, não formal ou informal, respeitando a diversidade, especificidade, espaço e contexto comuns a cada um.

Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual. De acordo com as suas aptidões e os seus gostos pessoais, que são diversos desde o nascimento, nem todas as crianças retiram as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns (DELORS et. al, 1998, p. 48).

A concepção dos âmbitos educacionais não deve ser uniformizada, uma vez que:

a educação formal, a não formal ou a informal não devem entender-se ou utilizar-se, de modo algum, como se se tratasse de cânones metodológicos ou de compartimentos estanques. Insistiu-se muito, precisamente, na conveniência de conseguir, tanto quanto possível, as inter-relações entre os três sectores educativos e abrir a fronteira entre, sobretudo, a educação formal e a não formal (TRILLA, 2004, p.34).

2.6 A urgência de uma educação audiovisual

Todas essas acepções colocadas em relação à cultura midiática e a sua função na educação são salutares para a formação do cidadão pós-moderno, no entanto devemos considerar que é urgente irmos mais a fundo nas propostas de mudanças na educação. Habilidades especiais para garimpar a mídia em busca de pérolas podem ser desenvolvidas de uma maneira mais empírica, em que o espectador, primeiramente, precisa entrar em processo de saturação, devido ao contato excessivo com a subjetivação capitalista. Em um segundo estágio, ele deve reagir explosivamente contra essa força e, por fim,

adotar ações de pedagogia crítica. No entanto, essa metodologia às vezes não é conseguida com êxito, pois a máquina capitalista, além de ser poderosa, é sedutora e com isso quase sempre vai conseguir desviar a atenção do espectador em um determinado momento desse processo. A segunda maneira de lidar com isso seria usando um conhecimento adquirido especificamente para esse enfrentamento, e esse antídoto é a educação audiovisual. Se o sujeito começa a ter contato com essa educação audiovisual desde os seus primeiros anos de vida, instrumentalizando-se com refências e tecnologias para autoexpressão, ele terá repertório suficiente para combater, inclusive de forma involuntária, essa subjetivação capitalista. É um processo demorado, caro, trabalhoso, mas é o mais eficaz.

Com o fato de ter se consumado um novo modelo de indústria cultural audiovisual, com vultosos investimentos na produção de novos programas para TV e em *blockbusters* do cinema, o acesso às ferramentas para produção de imagens ainda estava concentrado nas mãos de grandes grupos empresarias do setor de comunicação e entretenimento. Cabia aos cidadãos a mera condição de espectador/ consumidor passivo desses produtos cinematográficos e televisivos. O formato corporativo que dominava todos os processos de produção, distribuição e exibição da mídia de massa, nessa fase do pós-modernismo, comprometia a pluralidade cultural presente tanto no universo micro (família), quanto no universo macro (nação). Guattari (1986) define essa relação como “contexto capitalístico de produção de subjetividade”, em que:

Tudo que é produzido pela subjetivação capitalista – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de ideia, não é apenas uma transmissão de significações por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade ou a identificações com pólos maternos, paternos, etc. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas definem a maneira de perceber o mundo (GUATTARI, 1986, p.27).

Adorno (1978) afirma que essa indústria cultural precisou criar uma ideologia específica para se impor como mercado.

Mas hoje a defesa mais requintada da indústria cultural glorifica como um fator de ordem o espírito da indústria cultural que podemos chamar, sem receio, de ideologia. Seus representantes pretendem que essa indústria forneça aos homens, num mundo pretensamente caótico, algo como critérios para sua orientação, e que só por esse fato ela já seria aceitável. Mas, aquilo que supõem salvaguardado pela indústria cultural, é tanto mais radicalmente destruído por ela. A boa velha estalagem sofreu urna demolição mais total no filme em cores do que pelas bombas: pátria alguma sobrevive à apresentação (ADORNO, 1985, p.292).

Habilidades especiais para garimpar a mídia em busca de pérolas podem ser desenvolvidas de uma maneira mais empírica, em que o espectador primeiramente precisa entrar em processo de saturação, devido ao contato excessivo com a subjetivação capitalista. Em um segundo estágio, ele precisa reagir explosivamente contra essa força e, por fim, adotar ações de pedagogia crítica. Essa metodologia quase nunca é conseguida com êxito, pois a máquina, além de ser poderosa, é sedutora e com isso sempre vai conseguir desviar a atenção do espectador em um determinado momento desse processo. A segunda maneira de lidar com isso seria usando um conhecimento adquirido especificamente para esse enfrentamento, e esse antídoto é a educação audiovisual. Se o sujeito começa a ter contato com essa educação audiovisual desde os seus primeiros anos de vida, ele terá repertório suficiente para combater, inclusive de forma involuntária, essa subjetivação capitalista. É um processo demorado, caro, trabalhoso, mas é o mais eficaz.

No entanto, apesar de várias experiências com diversas metodologias de educação audiovisual terem sido realizadas entre os anos 1950 e 1980 em vários países, portanto por mais de 40 anos, não existiram nesse período projetos abrangentes, em termos geográficos e de estrutura⁴¹, que utilizassem a educação audiovisual como maneira de enfrentar o crescente

⁴¹ Ou seja, projetos que conseguissem, além do material didático tradicional, como livros e apostilas, ter acesso a ferramentas tecnológicas como material didático audiovisual acessível e diversificado, equipamentos de gravação, edição e exibição (câmeras, microfones, projetores e ilhas de edição). Até o final dos anos de 1980, era praticamente impossível montar uma estrutura como essa.

bombardeamento da mídia de massa. Um projeto de inclusão da educação audiovisual dessa magnitude seria inviável nesse período, pois a tecnologia disponível no mercado era incompatível com estrutura das escolas. Até meados dos anos 1980, quase todo equipamento audiovisual era fabricado especificamente para atender ao sistema *broadcast* de TV. Nesse caso, os proponentes dessas ações ou programas de educação audiovisual voltados para as escolas formais, por exemplo, teriam que lançar mão de significativos recursos para equipar as instâncias educativas com as ferramentas necessárias, mas mesmo assim o projeto correria sérios riscos de não dar certo, pois demandaria também uma assistência técnica especializada constante. Esse processo de inclusão teria que esperar novos avanços tecnológicos para se tornar viável.

Com o intuito de ampliar o leque de produtos eletrônicos para os consumidores do *home vídeo* que já estavam familiarizados com o sistema VHS, que gravava programas da TV e exibia filmes por meio de locação ou compra de fitas, a indústria de eletrônicos começou a investir na fabricação de equipamentos *prosumers*. Eram câmeras portáteis que gravavam imagens em VHS e que podiam ser transportadas com comodidade nas viagens de férias, ou operadas facilmente em gravações de festas de aniversário e de casamento. Depois era só assistir às imagens no aparelho de vídeo K7.

No Brasil, esses equipamentos atraíram o interesse tanto de artistas visuais que vinham explorando as possibilidades estéticas do vídeo, quanto de cineastas marginalizados pelo sistema oficial de financiamento audiovisual. Isso provocou um aumento substancial da produção artística audiovisual independente nos anos 1980, que até então tinha como materiais acessíveis para a realização dos seus trabalhos somente as películas de 8 mm e 16 mm.

Nesse período, surgiram importantes trabalhos tanto no campo da vídeo-arte quanto no campo do cinema documental e narrativo. No entanto, em relação à circulação dessas produções, existiam algumas barreiras ainda para serem rompidas. No caso das vídeo-artes, o panorama era um pouco melhor, pois existia um circuito de galerias e espaços para fruição desses trabalhos, entretanto havia certo distanciamento entre esses espaços e a maioria da população, que desconhecia ou não valorizava esse tipo de arte. Quanto ao cinema independente, sobretudo o produzido em vídeo, não encontrava quase

nenhum espaço para ser apreciado pelo público. A grande maioria dos festivais de cinema ainda era conservadora, aceitando somente produções em películas 16 mm e 35 mm para exibição. A TV aberta tinha se transformado em um sólido bloco corporativo, que produzia toda sua programação dentro de padrões estético/narrativos criados por seus próprios produtores e executivos, portanto não aceitavam produções destoantes desse modelo. A TV por assinatura era pouco abrangente, somente existia em bairros de classe média e alta das grandes cidades e a TV pública, que tinha abertura para esse tipo de programação, quase não era assistida.

Em meados dos anos 1990, a evolução de componentes de alta tecnologia à base de silício, como os semicondutores e transistores, aliada a novos processos industriais globalizados de produção, contribuiu para que os equipamentos de gravação, como câmeras digitais e de processamento e edição de imagens, como os computadores, começassem a cair potencialmente de preço no mercado. E o que era inicialmente consumido basicamente pelas classes sociais mais abastadas torna-se acessível também para as demais classes sociais, ou seja, para a grande maioria da população, que, não por acaso, era a maior audiência da televisão. Isso quer dizer que, nesse momento, a hegemonia da produção audiovisual começa potencialmente poder ser quebrada. Os consumidores/telespectadores tinham nas mãos agora, guardando as devidas proporções, as mesmas condições técnicas que a televisão e o cinema tinham para produzir audiovisualidades diversas.

Com a popularização desses equipamentos nos anos 2000, uma quantidade significativa de cineastas iniciantes, *videomakers* autodidatas e cinegrafistas aventureiros começaram a aparecer por todos os vários lugares do planeta, apontando suas câmeras digitais para tudo e para todos, com grande determinação para filmar, editar e exibir suas produções audiovisuais. Mas exibir onde? A televisão e o cinema mantinham ainda o mesmo formato corporativo de 50 anos antes, focando seus investimentos e preenchendo seus espaços de exibição com conteúdos próprios. É nesse momento que a internet surge como tábua de salvação dessa produção independente de “sem telas”.

2.7 A internet e a nova onda do espectador interativo

No limiar do século XXI, a televisão e o cinema já não eram mais as únicas fontes de informações e de entretenimento para a população brasileira. Isso porque esse novo sistema hipermídia pós-moderno, chamado internet, que além de disponibilizar uma infinidade de conteúdos dos mais diversos tipos, ser a porta de entrada para novos modelos de negócio e facilitar a comunicação em nível global, se concretiza como janela democrática para a exibição audiovisual. A dificuldade que havia nos primeiros anos em relação ao trânsito de dados com informações de som e imagem foi resolvida com a entrada da internet banda larga em 2007 no país. Outra contribuição para a criação da janela democrática é em relação aos valores pagos para acessar essa rápida infovia, que vêm diminuindo a cada dia, tornando-a mais acessível para as classes C e D, nas quais se situam a maioria dos nossos cineastas, que começam a deixar de ser “sem tela” e passam a ser protagonistas desse mundo digital.

Podemos constatar esse fato se observarmos, por exemplo, os números referentes a abril de 2012, em que o Brasil se configurava como a quinta nação mais conectada do planeta, “com 75,9 milhões⁴² (37,4% de sua população) de usuários da internet” ficando atrás apenas do Japão, Índia, Estados Unidos e China (AGENCIA BRASIL, 2012, p.27). Poucos meses depois, em outros levantamentos (Tabela 1) sobre a quantidade de usuários que acessaram a internet no Brasil, o Ibope, por exemplo, registrou 94,2 milhões de pessoas com acesso a internet em dezembro de 2012.

Milhões	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Fonte: PNAD ⁴³	35,3	44,9	55,9	67,8	-	74,7	75,9
Fonte: CETIC.br ⁴⁴	34,3	43,9	53,9	63	66,4	-	-

⁴² Disponível em :<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-04-22/vendas-do-comercio-eletronico-cresceram-de-r-540-milhoes-para-r-18-bilhoes-em-dez-anos>> Acesso em 24 de abril de 2013.

⁴³ Dados referentes à população de 10 anos ou mais de idade que acessou a Internet, pelo menos uma vez, nos 90 dias que antecederam à entrevista. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados> Acesso em 24 de abril de 2013

⁴⁴ Pesquisa (TIC) do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br) é o departamento do NIC.br responsável pela coordenação e publicação de pesquisas sobre a disponibilidade e uso da Internet no Brasil. Disponível em <<http://www.cetic.br/publicacoes/>> Acesso em 24 de abril de 2013 – Dados referentes a

Fonte Ibope	35	44,2	55,9	67,9	73,9	79,9	94,2 ⁴⁵
-------------	----	------	------	------	------	------	--------------------

Tabela 01 - Quantidade de usuários de Internet no Brasil entre 2006 e 2012.

Fontes: PNAD,CETIC, Ibope

Na Tabela 2, podemos visualizar outros dados da internet entre os anos de 2008 e 2012, discriminando mensalmente a quantidade de domínios registrados por internautas, porcentagem da população com computadores e internet banda larga em seus domicílios, além da quantidade de horas navegadas mensalmente pela população brasileira.

Indicadores	2008	2009	2010	2011	2012
Domínios registrados de <i>sites</i> (milhões de registros) ⁴⁶	1,53	1,94	2,31	2,65	2,79
Computadores por domicílio (% da população) ⁴⁷	28%	36%	39%	55%	n/a
Internet no domicílio (% da população) ⁴⁸	20%	27%	31%	38%	n/a
Banda Larga no domicílio (% da população com internet) ⁴⁹	58%	66%	68%	68%	n/a
Tempo médio de acesso (em horas nevegadas) ⁵⁰	22'50''	44'40''	45'32''	48'04''	n/a

Tabela 2 - Indicadores sobre a internet no Brasil entre 2008 e 2013

Fonte: CETIC.br

O número de pessoas que têm acesso às ferramentas de produção e aos dispositivos de exibição cresce exponencialmente a cada ano. Em pesquisa⁵¹ publicada em novembro de 2012 sobre os hábitos de consumo dos brasileiros, podemos observar no (Gráfico 1), que os produtos relacionados às

população de 10 anos ou mais de idade que acessou a Internet, pelo menos uma vez, nos 90 dias que antecederam à entrevista.

⁴⁵ Valores do terceiro trimestre de 2012. <Disponível em <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/paginas/acesso-a-internet-no-brasil-atinge-94-milhoes-de-pessoas.aspx>> Acesso em 24 de abril de 2013

⁴⁶ CETIC.br- Registros no Brasil.

⁴⁷ CETIC.br - TIC Domicílios e Usuários. Dados disponíveis em <<http://www.cetic.br/usuarios/tic/2011-total-brasil/analises.htm>> Acesso em 12 de fevereiro de 2013

⁴⁸ CETIC.br- TIC Domicílios e Usuários. Dados disponíveis em <<http://www.cetic.br/usuarios/tic/2011-total-brasil/analises.htm>> Acesso em 12 de fevereiro de 2013

⁴⁹ CETIC.br- TIC Domicílios e Usuários. Dados disponíveis em <<http://www.cetic.br/usuarios/tic/2011-total-brasil/analises.htm>> Acesso em 12 de fevereiro de 2013

⁵⁰ CETIC.br - TIC Domicílios e Usuários. Dados disponíveis em <<http://www.cetic.br/usuarios/tic/2011-total-brasil/analises.htm>> Acesso em 12 de fevereiro de 2013 – O Painel IBOPE/NetRatings (2008 considera apenas acesso domiciliar)

⁵¹ Pesquisa CNI-Ibope Retratos: Da Sociedade Brasileira:Hábitos De Consumo e Endividamento Novembro 2012. Número de entrevistas: 2.002 em 141 municípios.

tecnologias de produção e exibição de imagens, como TVs, câmeras, DVDs e outros, figuraram em quinto lugar nas pretensões de investimento dos brasileiros, ficando atrás apenas da preferência pela compra do automóvel (30%), do imóvel (28%), dos eletrodomésticos (17%) e da reforma de imóveis (16%). A pesquisa constatou que o número de consumidores que queriam comprar equipamentos eletrônicos empata com os interessados em investir em alimentos, roupas e sapatos, com (14%) dos entrevistados em cada um dos grupos. Esses consumidores ávidos por equipamentos eletrônicos inclusive foram em número superior àqueles que queriam investir em educação ou saúde.

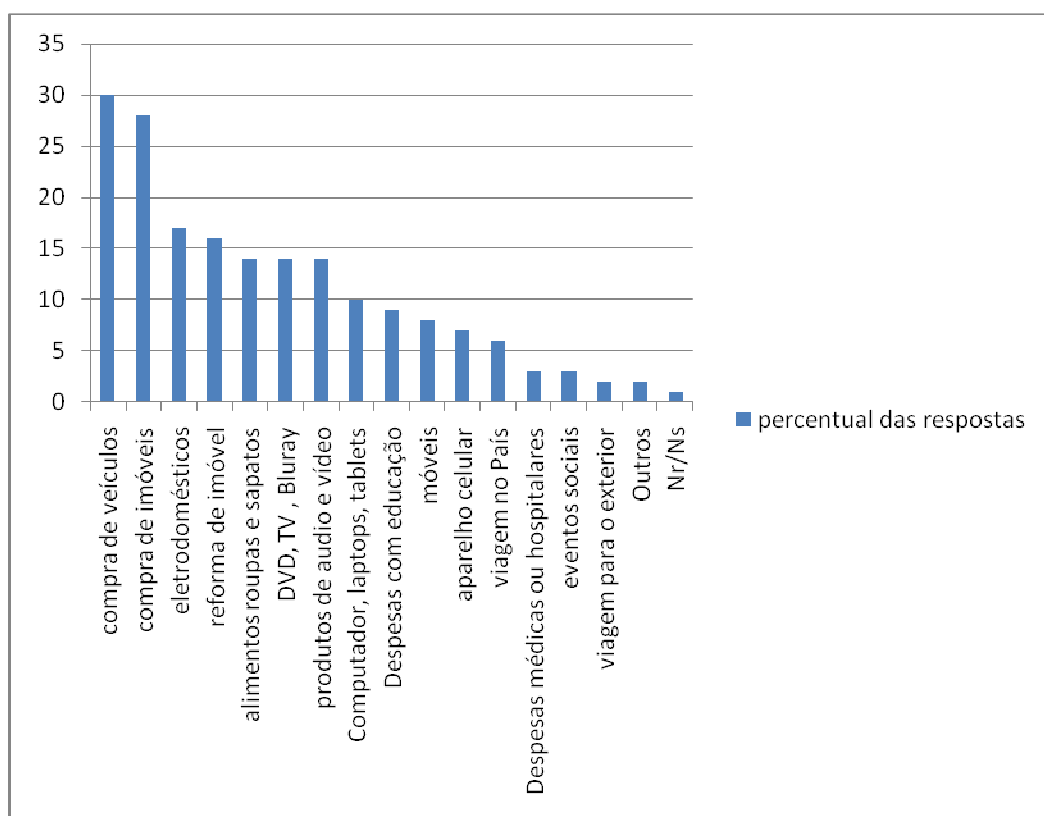


Gráfico 1– Pretensão de compra dos brasileiros em pesquisa publicada em novembro de 2012 / Fonte: Pesquisa CNI-Ibope Retratos Da Sociedade Brasileira: Hábitos de consumo endividamento.

Em relação aos *websites* especializados em conteúdos audiovisuais, o YouTube (www.youtube.com) se destacou como o maior do mundo em 2012, tanto em faturamento, quanto em quantidade de *uploads* de vídeos. O próprio *site* divulgou, no mês de maio desse mesmo ano, impressionante números

relacionados à sua atuação no mundo todo: foram 60 horas de vídeos enviados a cada minuto para o *site*, mais de 4 bilhões de vídeos assistidos a cada 24 horas, mais de 3 bilhões de horas de vídeos assistidos a cada mês e, em 2011, o site teve mais de 1 trilhão de visualizações. Em 2012, o YouTube tinha negócios em 56 países e seu site estava disponível em 61 idiomas. Em maio de 2012, o Brasil era o quarto país em número de acessos e o sexto em número de postagens. (YOUTUBE, 2012). Segundo Burgess e Green (2009), a ideia inicial do YouTube era ser um repositório de vídeos digitais, uma ferramenta virtual para armazenamento pessoal de conteúdos audiovisuais, mas se transformou em pouco tempo em uma poderosa plataforma *Broadcast Yourself* de expressão pessoal, um provedor de distribuição de conteúdos das grandes empresas e ao mesmo tempo uma rede social *online*. Recuero (2009, p.24) aponta que esse tipo de internet permitiu que “atores pudessem construir-se, interagir e comunicar com outros atores, deixando na rede de computadores, rastros que permitem o reconhecimento dos padrões de suas conexões e a visualização de suas redes sociais através desses rastros”.

Porém, se analisarmos esse evento pelo viés estético, perceberemos que grande parte dessas produções alternativas, postadas por brasileiros em *sites* de compartilhamento de vídeos, como o YouTube, principalmente as que propõem uma abordagem ficcional, fazem referências explícitas a alguns tipos de programas que fazem sucesso na televisão brasileira, sobretudo os enquadrados com o gênero de entretenimento, que, segundo a ANCINE (2010, p.38), representam 13 vezes mais que os programas do gênero educativo, como mostrado no Gráfico 2.

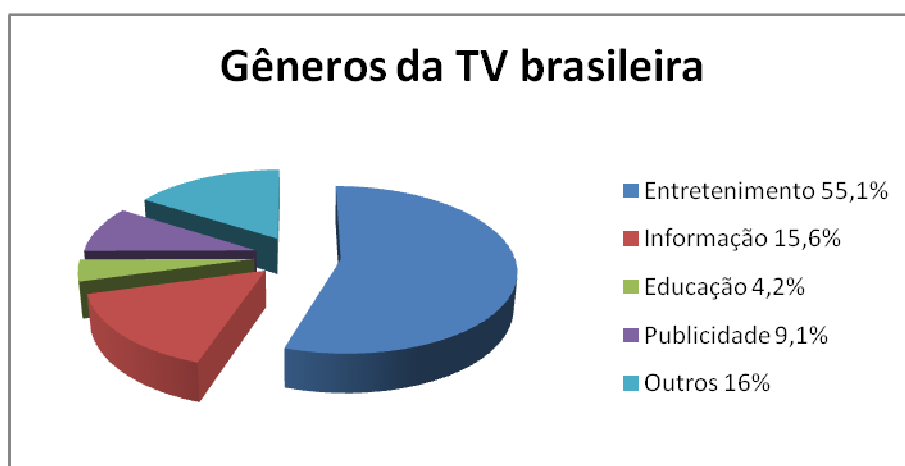


Gráfico 2 – Divisão da TV brasileira por gêneros**Fonte: ANCINE (2010)**

O modelo consumista nas grandes cidades do mundo começa a se aproximar de uma “espécie de homogeneização globalizada dos produtos, dos consumidores e da cultura” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p.116). Em relação ao formato dramaturgico, esses realizadores internautas tomam como exemplo principalmente as telenovelas, que desde 1963, com a estreia da primeira novela semanal brasileira da TV Tupi, chamada *2-5499 Ocupado*, vêm criando uma estreita relação afetiva com o telespectador/consumidor brasileiro. A telenovela é uma espécie de paixão nacional da maioria dos brasileiros e divide a atenção com a outra paixão nacional, o futebol. Para Dumond (2002), as novelas são um poderoso agente de transformação social:

[...] tenho plena consciência do que se vê diariamente na tela, mesmo sendo ficção, em boa parte uma recriação de sua realidade, nela as pessoas se reconhecem, se identificam [...] em suas reações, posicionamento, seus anseios, angústias, conflitos e expectativas que compõem o dia-a-dia de qualquer cidadão comum aqui ou em qualquer lugar do mundo. Nesse contexto, creio que a telenovela é o mais eficiente veículo para promover a discussão de valores éticos e ainda mais, desde que se leve a sério a se tratar como produto responsável, oferecer significativa contribuição para correta construção da noção de cidadania, invocando questões de justiça social, de discriminação, apoderando-se das mulheres e de outros grupos excluídos dentro de tantos outros temas relevantes. Ou seja, se de nossa forma, adequarmos para aprofundar a discussão de qualquer dessas incursões, a telenovela é, sem dúvida, um esforço mais eficiente e eficaz para suscitar o debate, animando a sociedade a buscar e cobrar soluções para os mais diversos problemas que a afligem (DUMOND, 2002, p.05).

O problema é que, por ser um produto de abrangência nacional e presente indistintamente em todas as classes sociais, a telenovela deveria ser mais rica em seus aspectos culturais, narrativos e artísticos. Esses aspectos, inclusive, são exigência do Decreto presidencial 52.795/63, que define que:

os serviços de radiodifusão têm finalidade educativa e cultural, mesmo em seus aspectos informativo e recreativo, e são considerados de interesse nacional, sendo permitida, apenas, a

exploração comercial dos mesmos, na medida em que não prejudique esse interesse e aquela finalidade (BRASIL, 1963).

Com raras exceções, esse tipo de produção seriada da TV brasileira, que dura meses no ar devido aos seus mais de 200 capítulos e entra nas casas dos cidadãos com uma pontualidade e uma periodicidade tão rigorosa quanto *A Hora do Brasil*, tem fortes características melodramáticas e folhetinescas. A trama normalmente abusa das simplificações narrativas e estéticas, com objetivo de supervalorizar o trabalho dramático dos atores. Essa estratégia, além de focar a tensão dramática nos personagens da trama, forçando o *start* catártico nos telespectadores, propicia uma grande economia na produção dos capítulos, pois, nas sequências dramáticas, não existe muita alteração na *mise-en-scène*. O uso do *close-up* e do *zoom* é constante, predominando sobre outras sintaxes audiovisuais.

As novelas mais contemporâneas tendem a tratar em sua trama de assuntos mais próximos da realidade social brasileira, como a questão do tráfico e consumo de drogas, relações homoafetivas, corrupção, miséria, sequestro, vida na favela e outros. Lipovetsky; Serroy, 2011, p. 135 afirmam que: “o senso de indignação moral não foi de modo algum erradicado, nossas sociedades reafirmam um núcleo estável de valores partilhados: os direitos humanos, a honestidade, o respeito pelas crianças, a rejeição da violência e da crueldade”. No entanto, esses assuntos são tratados normalmente como pano de fundo para os conflitos principais, pautados nas milenares estruturas dramáticas polarizadas, o bem e o mal, o pobre o rico, o belo e o feio e outras. Algumas vezes também debandam para inspirações mitológicas: Orfeu, Medeia e Édipo são os preferidos. Há uma tendência também a usar prólogos em países exóticos da Ásia, África e América Latina. Nesses são gastos milhares de dólares em uma cenografia primorosa, estética que notadamente vai ficando mais franciscana depois da primeira semana de estreia.

Já nos vídeos postado no YouTube com abordagens realistas, como os documentários e programas de reportagens, encontraremos invariavelmente uma série de maneirismos provenientes dos telejornais e documentários jornalísticos, em que há uma tendência ao uso de um repórter interlocutor, voz *off*, legendas explicativas e outros arquétipos da linguagem jornalística.

Quando a intenção é criar algo parecido com a estética do *Aqui Agora*⁵², esses realizadores internautas cometem erros grotescos e perigosos ao abordar acontecimentos reais, colocando, inclusive, pessoas inocentes em apuros. Se a proposta é mais séria, com cunho educativo e pedagógico, como vídeos documentários encomendados por professores de história, geografia, biologia, artes e outros, há uma tendência a copiar o formato de documentários que trabalham com uma linguagem mais formal, didática e distanciada, como os encontrados nos canais *National Geographic* e *Discovery Channel*.

Temos também as tentativas de humor, que muitas das vezes caem em uma abordagem escatológica ou rasa em termos de estrutura humorística, deixando o cuidado com a imagem e com o som em segundo plano em relação à piada pretendida. São os famosos vídeos de pegadinhas, acidentes domésticos e peripécias inconsequentes de adolescentes imaturos e outros irresponsáveis. Há uma insistência em usar as imagens não autorizadas de pessoas humildes e marginalizadas socialmente, com a única intenção de difamá-las e provocar risadas nos internautas menos esclarecidos. Esse formato faz grande sucesso em programas de TV de várias emissoras brasileiras. Ou seja, é uma clara evidência de contaminação em refluxo. No entanto, em vez de melhorar a qualidade da TV, deixa-a ainda mais prejudicada em termos de conteúdo.

Existem algumas ideias audiovisuais encontradas na internet que trazem propostas estéticas diferenciadas e que caminham ao encontro da expressão artística. Mas essa produção é uma pequena fração diluída no gigantesco bolo virtual ao qual estamos nos referindo. Grande parte desses vídeos interessantes advém de experiências individuais ou coletivas, em que os realizadores passaram por algum processo de ensino de audiovisual, formal, informal ou autodidata. São parte de TCCs de cursos de graduação, ensaios audiovisuais resultantes de cursos e *workshops* livres e de coletivos que planejam a produção dos filmes antes de pegar na câmera para gravar. Muitos

⁵² Programa jornalístico que estreou em 1991, inspirado no homônimo exibido pela antiga TV Tupi em 1979. Com o lema "um jornal vibrante, uma arma do povo, que mostra na TV a vida como ela é!", foi pioneiro no Brasil a usar uma linguagem aparentemente descompromissada em relação à estética jornalística tradicional. Uma abordagem mal copiada do cinema *Nouvelle Vague*, com aplicação de manchetes escandalosas sobre imagens feitas na maioria das vezes com a câmera na mão, simulando um clima de tensão. As matérias normalmente sensacionalizavam temas policiais como crimes, estupros e perseguições policiais.

desses cursos e *workshops* de produção audiovisual são oferecidos gratuitamente por ONGs espalhadas pelo Brasil, instituições que cumprem um papel importante na inclusão audiovisual de pessoas das classes sociais menos favorecidas.

Apesar de o Brasil, em dezembro de 2012, ter cerca de 94,2 milhões de usuários ativos da internet, crescendo a uma média de 8,8%⁵³ ao ano, o acesso a conteúdos audiovisuais pela maioria da população brasileira, sobretudo as classes C e D, ainda é feito predominantemente através da televisão aberta. Se a programação da televisão aberta brasileira fosse tão heterogênea e multifacetada quanto é a cultura brasileira, o país teria um grande aliado na formação moral, cultural e social do cidadão. Porém, o panorama é um pouco diferente. Desde os anos 1950, depois da chegada da televisão, a maior parte dos negócios relacionados ao setor no Brasil está concentrada na mão de onze ou doze grupos fechados de comunicação administrados, em sua maioria, por famílias.

É preocupante o fato de que, em pleno século XXI, a quase totalidade dos 5565 municípios brasileiros que tem aparelhos de TV, 95,7%⁵⁴ segundo o IBGE (2009), receba conteúdos audiovisuais de apenas 10 ou 12 canais abertos, sendo que desses 12, segundo a ANCINE (2010, p.29), apenas 5 grupos de comunicação dominavam 72,42% das concessões para transmissão de TV no país, como podemos visualizar no Gráfico 3. As TVs educativas e comunitárias entram na disputa com canais religiosos e de vendas de produtos importados pelos 27,58% restantes. Esse panorama não mudará tão cedo, pois as leis brasileiras referentes a concessões e a regulação do setor são de 1962, época em que a TV era artigo de luxo, inacessível à maioria da população. Ou seja, são leis ultrapassadas e cheias de brechas que facilitam a manutenção desse formato monopolizado. Também há um *lobby* muito grande das

⁵³ A partir do terceiro trimestre de 2012, o IBOPE Media passou a incluir na medição do acesso geral as crianças e adolescentes de 2 a 15 anos de idade com acesso em casa. Sem considerar esse público, o número total com acesso no Brasil seria de 85,3 milhões no terceiro trimestre de 2012, representando crescimento de 2,4% sobre os 83,4 milhões do trimestre anterior e de 8,8% sobre os 78,5 milhões do terceiro trimestre de 2011. Dados do IBOPE em 17 de dezembro de 2012, disponível em <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/paginas/acesso-a-internet-no-brasil-atinge-94-milhoes-de-pessoas.aspx>> Acesso em 13 de março de 2013.

⁵⁴Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) – 2009.

empresas que controlam o setor e alguns congressistas brasileiros para que não haja uma reforma nessas leis.

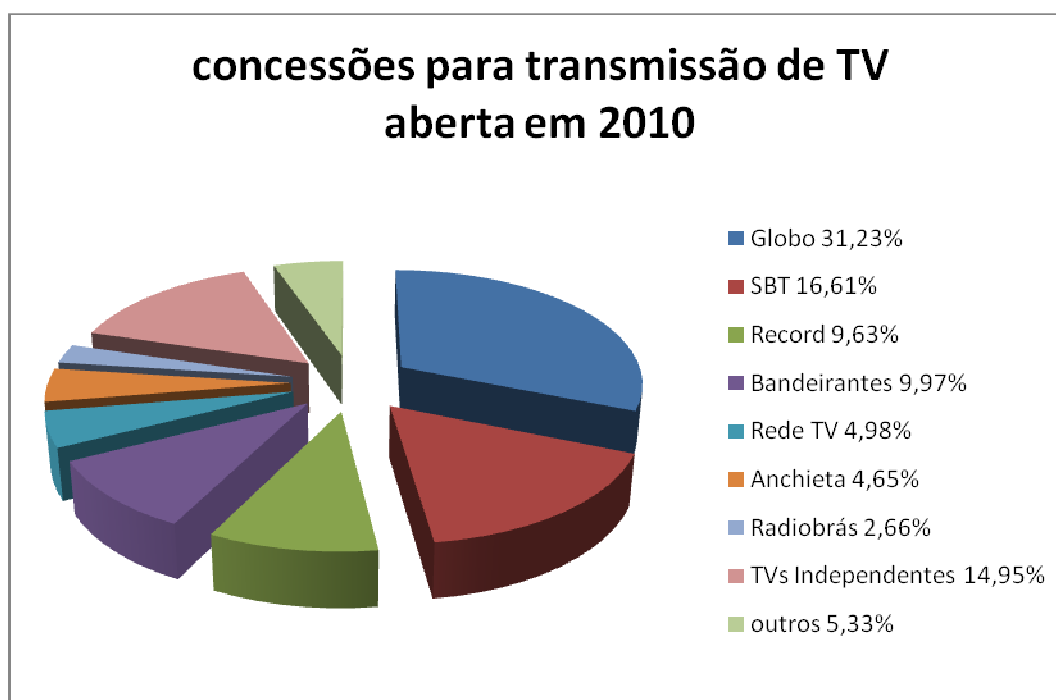


Gráfico 3 – Domínio das concessões para transmissão de TV aberta - abrangência nacional. Fonte – ANCINE

A TV aberta, no entanto, vem perdendo cada vez mais audiência. Segundo o IBOPE Media (2012), os números do primeiro trimestre de 2012 em comparação com o primeiro trimestre de 2011, teve uma queda de 7%⁵⁵. Tal regressão pode ser explicada por alguns motivos, como o aumento do acesso à internet, maior empregabilidade e aumento da renda da população, que procuram outras formas de diversão e informação e à perda de popularidade da TV, devido à má qualidade de sua programação.

Tendo em vista o panorama apresentado, em que os conteúdos audiovisuais exibidos na TV e no cinema estão influenciando profundamente as produções independentes que circulam na internet, e que mudanças na legislação brasileira relacionadas às concessões e a criação de mecanismos para incentivar a melhoria desses conteúdos, possivelmente levarão um bom

⁵⁵ Dados do Media Book 2012, publicação do IBOPE Media que reúne informações consolidadas do consumo de mídia em 13 países da América Latina. A publicação contém dados de investimento publicitário, audiência de TV, rádio, internet, jornal e revista.

tempo para passarem por uma reforma significativa, consideramos que é urgente a proposição de ações que intensifiquem a formação do cidadão para uma leitura mais crítica dos meios de comunicação de massa e para que ele possa dominar os processos técnicos relacionados à prática do audiovisual.

CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIA DO ENSINO DO AUDIOVISUAL NO BRASIL

Este capítulo abordará as diretrizes educacionais brasileiras, com o intuito de prover uma análise sobre a educação audiovisual. Busca-se entender qual foi o peso das políticas de ensino nessa área desde a chegada do cinema no Brasil, procurando compreender a relação entre as políticas de educação audiovisual e a contextualização de sua produção. Também trabalharemos as relações e possibilidade de interação entre o ensino de Arte e o ensino do audiovisual numa perspectiva da evolução da educação no Brasil. Por último analisaremos a questão do ensino do audiovisual promovido pelo terceiro setor, discorrendo sobre as iniciativas e projetos relevantes e a importância desse tipo de formação para a diversidade e qualidade dos produtos audiovisuais brasileiros.

3.1 A urgência de uma educação audiovisual

A questão da presença maciça das tecnologias no nosso cotidiano vem provocando mudanças em todos os setores da sociedade. O ensino formal, por exemplo, vem, há algum tempo, sendo forçado a se adaptar a esse novo paradigma. Os polos de formação descentralizaram-se e tendem a intensificar cada vez mais as possibilidades de se obterem informações e mesmo conhecimentos por meio de outros mecanismos fora do ambiente escolar. Os professores também estão tendo que rever seus métodos tradicionais de ensino, pois os alunos chegam à sala de aula carregados de informações absorvidas por meio de interações com diferentes dispositivos tecnológicos.

Podemos afirmar que, principalmente nas grandes cidades, os atores envolvidos nesse meio educacional estão parcialmente incluídos no universo da informação e da tecnologia digital. Mas por que parcialmente? Porque ainda somos muito mais espectadores passivos desse universo midiático do que construtores ativos desse universo. A inclusão audiovisual seria completa se professores e alunos conhecessem melhor a história e as nuances estéticas

audiovisuais contemporâneas, dominassem a gramática audiovisual e conseguissem manipular com facilidade as ferramentas técnicas para produção de conteúdos audiovisuais.

Um dos principais fatores que sempre inviabilizavam a inserção do ensino do audiovisual nas escolas era a impossibilidade de equipá-las com tecnologias para gravação e edição de vídeos, pois essas ainda eram de difícil acesso, devido aos altos custos para compra e manutenção. Com a evolução tecnológica, esses equipamentos tornaram-se mais acessíveis e mais simples de serem operados. Uma câmera digital semi-profissional⁵⁶ custa hoje o equivalente a uma dezena de livros didáticos, e um computador, com todos os *softwares* necessários para edição e finalização de imagens e sons, vale o preço de dois conjuntos de mesa e cadeira para salas de aula. Hoje também está bem mais fácil o acesso a conteúdos audiovisuais que serviriam de base didática para a contextualização audiovisual no universo da Arte e da comunicação. Com a ampliação da internet nas escolas, é perfeitamente possível receber material de qualidade do mundo inteiro dentro da sala de aula. Um computador com acesso à internet banda larga, conectado a um projetor ou uma TV LCD, é suficiente para trabalhar com uma turma de 40 alunos. A montagem de uma videoteca de referência também é possível devido ao barateamento dos suportes físicos como o DVD e o HD externo.

O modelo tradicional de meios de comunicação de massa caracteriza-se por apresentar uma estrutura de transmissão de informações unidirecional, onde uma única fonte emissora difunde a informação para uma massa de receptores dispersos geograficamente. Assim funcionam, por exemplo, o rádio, a televisão e o jornal impresso. Num cenário recente, surgem as mídias digitais que, devido a algumas de suas características, introduzem a idéia de redes de comunicação. Tais mídias, entre elas a Internet, são constituídas por canais bidirecionais de fluxo de informação, tornando possível emitir e receber informações através do mesmo meio e, praticamente, ao mesmo tempo (MIELNICZUK, 1995, p,12).

⁵⁶ As câmeras semi-profissionais de hoje produzem uma imagem com qualidade similar à produzida pelas câmeras *broadcast*, com boa resolução e luminosidade. Qualidade suficiente, por exemplo, para exibição na internet, porém, em relação à captação de som, há uma defasagem em relações às câmeras profissionais, nas quais podem ser acoplados diversos tipos de microfones e fones para monitoramento do áudio.

Em relação ao ensino informal, também o panorama é positivo, há uma rede de instituições do terceiro setor investindo em cursos e oficinas, muitos deles gratuitos, para a formação de “cidadãos audiovisuais”, pessoas capazes de dominar basicamente os processos de produção e crítica audiovisual. O universo de informações para candidatos autodidatas também está acessível e cresce a cada dia o número de cineclubes, publicações e *sites* com material didático e crítico específico sobre audiovisual.

Então, por que há ainda um gigantesco abismo entre o ensino de audiovisual e a realidade da educação brasileira? Se a solução fosse somente apontar os responsáveis por essa evolução tão morosa em relação à inclusão audiovisual no Brasil seria fácil. Poderíamos culpar, por exemplo, o governo e o congresso brasileiro, que não se organizam para realmente fazer uma reforma profunda na educação do país, ou então delegar essa irresponsabilidade à falta da participação ativa da sociedade civil e das universidades na discussão de um processo de reforma significativo. Na verdade é preciso mobilizar todos esses atores para a concretização de uma grande reestruturação da educação formal brasileira, essa reforma no mínimo contribuiria para o aumento da porcentagem do PIB para a educação, que ajudaria a fundar novas escolas, melhorar a estrutura física e tecnológica das que existem, investir na formação e capacitação de professores, aumentar seus salários, rever os parâmetros curriculares, criar novos cursos de graduação, investir em material didático atualizado, fornecer materiais adequados e atualizados para os estudantes e outros investimentos. No entanto, o problema é mais complexo, não é só a falta de investimentos e a falta de reformas significativas na educação que empurra o ensino do audiovisual para disputar o pequeno espaço conquistado tão arduamente pelo ensino de Arte. Se fosse só a questão de investimento, as escolas particulares, superequipadas com dispositivos tecnológicos, com professores formados e bem remunerados, cheias de alunos conectados à internet, seriam usinas de produção audiovisual, no entanto centenas delas passam longe dessas experimentações e vivências audiovisuais.

O problema é cultural, vem de muitos anos, quando o cinema ainda era uma curiosidade nas feiras de amostras no início do século XX. A história do ensino do audiovisual no país é semelhante à própria história do cinema brasileiro, cheia de altos e baixos, cheia de rupturas e recomeços. Temos que

entender o que aconteceu durante o século XX, para pensarmos em uma estratégia mais objetiva de como diminuir a profundidade desse abismo entre a educação e o ensino do audiovisual.

3.2 História do ensino do audiovisual no Brasil

Desde 1896, data da primeira exibição cinematográfica no país, no Cinematographo Parisiense, hoje Teatro Glauber Rocha, no Rio de Janeiro, o Brasil convive com a arte audiovisual, assimilando, desenvolvendo e adaptando-a ao seu próprio cenário cultural. Nesse contexto, a produção audiovisual nacional desenvolveu-se inicialmente pelas vertentes da imitação, da paródia, da reflexão e, principalmente, do relato documental. Foi a partir desses caminhos, aliados às características sociais brasileiras, que se construiu e trilhou o movimento cinematográfico nacional, influenciador de toda a produção audiovisual que estaria por vir. Bruzzo (2004, p.160) descreve que, em agosto de 1910, foi organizada em São Paulo uma grande exposição de variedades, em que foram feitas sessões de filmes "focalizando assuntos instrutivos" voltados para o público escolar. Foram exibidos principalmente documentários sobre lugares, costumes e temas científicos. Dentre esses, vários eram brasileiros, pois os cineastas nacionais se profissionalizaram em registrar as "vistas naturais" que pudessem agradar ao público, que se identificava com os temas. Uma grande inundação ocorrida em fevereiro de 1909 em São Paulo foi um tema dos documentários exibidos.

Produzir material artesanal próprio ou mesmo exibir títulos estrangeiros esbarrava em extremas dificuldades estruturais, que, depois de mais de 100 anos, ainda estão presentes no cenário audiovisual contemporâneo brasileiro, como a falta de incentivo, pouca vontade política, espaços apropriados pouco disponíveis e pouca profissionalização. Porém, em alguns momentos, o cenário tornou-se extremamente positivo. Em relação à aproximação do cinema da escola, temos exemplos importantes.

A escola também foi tomada como assunto pelo cinema: o cine Paris exibiria, em 1909, o filme O Grupo Escolar do Pari, composto por cinco quadros: a chegada do Sr. Oscar Thompson à escola; exercícios de ginástica feitos por oitenta

alunos vestidos de branco; apresentação de um ato da opereta Geisha; apresentação de uma comédia alusiva à missa do galo e a marcha de 880 alunas e alunos (ARAÚJO, 1981, p. 28-29; 132; 168-169; 187 *apud* BRUZZO 2004, p.160).

Roquette-Pinto (1884-1954) foi um dos educadores brasileiros que mais contribuiu com a concretização das primeiras ações de educação audiovisual. Defendia a difusão do conhecimento para todos os cidadãos brasileiros usando as formas de comunicação para chegar a isso, missão hercúlea no início do século XX. Nas palavras de Roquette-Pinto, em 1932:

Entre as condições que dificultam o progresso no Brasil cita-se a grande extensão territorial. É uma verdade. Caminham lentamente as utilidades e mais lentamente caminham as idéias, tudo por culpa das distâncias sem limites. No entanto, para nós brasileiros, a ciência vai cada vez mais transformando aqueles valores, alterando o efeito prático na extensão territorial como elemento antagonista. [...] A velocidade atual nas comunicações deu o seguinte resultado: praticamente, para as comunicações - de onde depende o surto da ciência, da arte, da indústria - é como se o Pará tivesse mudado para as alturas da Bahia. Encurta-se assim o território no interesse do progresso espiritual e prático (ROQUETTE-PINTO, 1932, p.01).

Em 1912, participando de uma das expedições do Marechal Cândido Rondon na Serra do Norte, no Mato Grosso, registrou os fonemas dos índios Nhambiquara e Pareci em um fonógrafo. Em seu livro *Rondônia*, editado em 1917, Roquette-Pinto afirma em suas observações antropológicas que colheu "informações etnográficas, temas musicais, lendas, cantigas, que registrei no fonógrafo Edison, filmes documentando cenas industriais, preparo da mandioca, fiação, tecelagem, etc" (ROQUETTE-PINTO, 1938, p. 125). Além das expedições, nas quais exercitava seu papel de cineasta, Roquette-Pinto se antecipou ao conceito contemporâneo de museu, defendendo que essas instituições também deveriam produzir memórias e disponibilizá-las para o público como uma forma de ocupar-se da educação por imagens. Com isso, cria em 1910 uma filmoteca científica no Museu Nacional, com a predominância de temas sobre história natural. As exibições dos filmes aconteciam no próprio museu, a partir de agendamento das escolas. "Assim, a imagem, destituída de qualquer ambiguidade, chegou à escola como uma

forma de aproximar os alunos da realidade” (BRUZZO 2004, p.161). Paralelo a isso, ele encomendou a fabricação de projetores mais simples, para serem comercializados junto com os filmes didáticos para difusão da ciência.

Joaquim Canuto Mendes de Almeida (1906-1990) foi diretor e crítico de cinema e um dos pensadores sobre a questão do cinema educativo nos anos 1920. Ele ressalta, em seu livro *Cinema contra cinema*, a importância de um cinema genuinamente nacional como referência para a educação e como forma de ampliação inclusão social de todo povo brasileiro.

É preciso mostrar o Brasil ao Brasil, porque nas "faixas civilizadas" litorâneas as massas bebem através da imprensa, dos livros, do rádio, do cinema, nas fontes impuras e suspeitas das informações e quadros do que vai em outro mundo, numa cultura que cada vez mais as divorcia da realidade nacional. (ALMEIDA J. C. M., 1931, p. 192, grifos do autor).

Para Almeida (1931), o cinema hollywoodiano e europeu que inundava as salas brasileiras não era o tipo de filme ideal para ser usado na educação dos brasileirinhos, pois a aparente diversão inofensiva continha também cenas de roubos, assassinatos, traições conjugais, vícios e modismos adultos que poderiam ficar gravadas para sempre nas mentes das crianças e jovens em formação.

Na década de 1920, o surgimento de uma nova tecnologia prometia dar não só novo fôlego ao cinema como também aumentava diametralmente as possibilidades de uso da imagem em movimento na produção de material educativo: o som. O cinema brasileiro tentava encontrar sua vocação, testando o cinema sonoro e produzindo filmes adaptados de romances históricos e de atualidades, como: *Inocência*, *A Moreninha*, *A Guerra dos Mascates*, *O Guarani*, *Iracema* e *Barro Humano*. A trama do filme *Barro Humano* (1929) girava em torno do romance entre um casal de jovens da cidade do Rio de Janeiro, foi uma tentativa de se aproximar de um tema menos provinciano e mais cosmopolita. “Pela primeira vez no cinema brasileiro, surgia a personagem de uma moça pobre que tinha que trabalhar. Além do traço de modernidade do enredo, o filme possuía o cuidado de apresentar 15 interiores diferentes” (FERREIRA, 2006, p.26). O diretor Adhemar Gonzaga (1901-1978),

depois das filmagens, relatou as dificuldades de se fazer cinema naquela época:

Filmando Barro Humano foi que senti as deficiências e constatei na prática o quanto estávamos atrasados tecnicamente. Não era possível trabalhar com aquelas câmaras, fazer revelações de filmes praticamente a mão, iluminar as cenas com refletores de carvão. Foi uma luta para usarmos refletores de arco voltaico e descobrimos que com eles melhorávamos a qualidade dos filmes (GONZAGA, 1989, p.17).

Enquanto o cinema de ficção ia lutando contra as dificuldades técnicas, Roquette-Pinto se esforçava para concretização de uma mídia para a educação. Além do cinema, investia no rádio para fins educativos: foi responsável pela fundação da rádio educativa *Rádio Sociedade do Rio de Janeiro* em 1923.

O educador e sociólogo mineiro Fernando de Azevedo (1894-1974) também foi um personagem importante em trazer o cinema para junto da educação. Nos anos 1920, ele fez parte de um importante grupo de intelectuais e educadores que lutavam por uma reforma na educação brasileira. Para eles, a educação deveria ser um serviço essencialmente público, “igual para todos, organizada em regime de vida e trabalho em comum, própria para desenvolver a consciência social de igualdade, solidariedade e cooperação, e a consciência econômica do trabalho produtivo” (AZEVEDO, s/d, p.19 *apud* CARDOSO, T. F. L. 2005, p.04). A ideia de educação de Azevedo era inovadora, pois ia de encontro ao paradigma mundial de educação focado num modelo de aprendizado tecnicista, capitaneado pelo método taylorista. Ele pensava numa escola que fundia a educação profissional com a formação humanista e cultural do homem, que é, na verdade, a ideia de “educação politécnica” de Karl Marx. O autor afirma:

Eu tenho da vida, e, portanto, da educação, uma concepção integral, que não me permite considerar o homem apenas como “instrumento de trabalho”; que me criou a consciência da necessidade de aproveitar, na educação, todas as forças ideais, isto é, tudo aquilo que dá sentido e valor à vida humana, e, que, portanto, me obriga a reivindicar para o indivíduo os seus direitos em face da sociedade, à qual aliás ele tanto mais se adaptará e servirá, como unidade eficiente, quanto mais desenvolver e aperfeiçoar sua personalidade, em todos os

sentidos. (AZEVEDO, s/d, p.19 apud CARDOSO T. F. L., 2005, p.04).

Fernando Azevedo, como diretor da Instrução Pública no antigo Distrito Federal, assina em 1928 o Decreto Nº 5.492, que, dentre várias outras mudanças na educação, regulamenta o uso do cinema para fins educacionais. Nos artigos 633 a 635 do texto, lemos:

As escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional, quando funcionarem em eficácia próprios, terão salas destinadas à instalação de aparelhos de projeção fixa e animada para fins meramente educativos. O cinema será utilizado exclusivamente como instrumento de educação e como auxiliar do ensino que facilite a ação do mestre sem substituí-lo. O cinema será utilizado sobretudo para o ensino científico, geográfico, histórico e artístico. A projeção animada será aproveitada como aparelho de vulgarização e demonstração de conhecimentos, nos cursos populares noturnos e nos cursos de conferências [...] A Diretoria Geral de Instrução Pública orientará e procurará desenvolver por todas as formas, e mediante a ação direta dos inspetores escolares, o movimento em favor do cinema educativo. (SERRANO & VENÂNCIO Fº, 1930, p. 12).

Nesse Decreto, o uso do cinema já era pensado como recurso auxiliar do professor e não como objeto de substituição desse profissional, com a função de ilustrar a explicação e mostrar o que está fora do espaço físico da escola. “A indicação de seu uso nos cursos noturnos e nas conferências revela o entendimento das películas cinematográficas como estratégias para a educação popular, capazes de atrair atenção das pessoas pouco familiarizadas com a escrita e a leitura” (BRUZZO 2004, p.161). Almeida (1931), que tinha larga experiência como educador, observa de perto a reação dos professores diante das mudanças vindouras, quando afirma que:

Os educadores não se podem encastelar no âmbito da escola, indiferentes ao que se desdobra lá fora; devem, antes, ter permanentemente diante dos olhos, a consideração das forças psicológicas que surgem, crescem e agem, espontânea e inconscientemente, na sociedade, em colaboração ou em detrimento da obra escolar. Sua missão, em face dos modernos postulados de pedagogia, se resume em reforçar e sistematizar, para o sentido educativo, a ação dessas forças psicológicas exteriores (ALMEIDA, 1931, p. 143).

Em 1929 foi montada no Rio de Janeiro a Primeira Exposição de Cinematografia Educativa, quando os educadores Jonathas Serrano (1885-1944) e Venâncio Filho (1894-1994) trouxeram vários equipamentos percussores do cinema e da fotografia e os dispuseram junto com as tabelas explicativas e de algumas imagens produzidas por eles. Tratou-se de uma boa retrospectiva da pré-história do cinema. No *Boletim de Educação Pública* de 1930, a proposta da exposição de 1929 foi analisada pelos seus proponentes:

A Exposição de Cinematografia Educativa deve marcar o início da real introdução do cinema em nosso meio pedagógico. De ora avante já não é lícito objetar que não há películas, nem aparelhos adequados e acessíveis, nem recursos fáceis para a execução de um plano sistemático de utilização das projeções animadas no ensino. *O que urge, agora, é não deixar que esfrie o entusiasmo.* Com boa vontade e método, poderemos ter em breve o cinema educativo em nossa capital, e porventura em todo o Brasil, em crescente êxito e de modo relativamente fácil. (SERRANO E VENÂNCIO FILHO, 1930, p. 35-36).

Nesse caso o aparato cinematográfico foi descortinado, era didaticamente importante demonstrar o funcionamento das máquinas e os processos físico-químicos utilizados para formação das imagens em movimento.

Revistas temáticas sobre cinema e sobre pedagogia também tiveram uma função importante como divulgadoras e fomentadoras de discussões sobre o cinema educativo. A *Cinearte*, criada em 1926 por Adhemar Gonzaga e Mário Behring, foi a mais importante revista voltada exclusivamente para a crítica e teoria cinematográfica, que além de trazer notícias sobre o *star system* hollywoodiano, contribuía para o fomento da indústria de cinema nacional e para o pensamento sobre o cinema educativo. Circulou durante 26 anos, de 1926 até 1942. Na área da pedagogia, as revistas *Educação*, *Revista de Educação*, *Boletim da Educação*, *Escola Nova* e *Revista Nacional de Educação*, publicadas entre o final da década de 1920 e início da década de 1930, traziam notícias e artigos sobre modelos de cinema educativo e a utilização destes nas escolas.

Em 1932 Roquette-Pinto funda a *Revista de Educação do Museu Nacional*, patrocinada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, que tinha

uma linha editorial baseada em temas ligados à cultura e às ciências naturais e agia também em defesa das ações governamentais em prol do cinema educativo. A revista foi referência para a criação do INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo) quatro anos depois. Houve outras publicações da época, como a *Coleção Biblioteca de Educação*, organizada por Lourenço Filho com textos de educadores conceituados como Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho. No prefácio da coleção, há um texto que adverte:

[...] não é apenas o cinema como arte, ou qual meio de difusão de ensino, que se nos depara na realidade complexa. Como olvidar o filme documentário e o jornal cinematográfico? A película informativa e de propaganda cada vez mais se generaliza. E não vai sem perigo este novo gênero. Imprensa, rádio, cinema – há mister protegê-los contra possíveis infecções. E afinal é ainda uma defesa que se impõe em nome da própria educação nacional (JONATHAS; FILHO, 1931, p. 11- 12 *apud* CAMPELO, 2007, p.66).

O tom rigoroso e nacionalista da *Revista de Educação* e de outras publicações pedagógicas, de certa forma, contaminaria as abordagens temáticas dos primeiros filmes do INCE, que seria fundado oficialmente cinco anos depois. Roquette-Pinto continuou a desenvolver atividades de educação, divulgação de conhecimentos científicos e participação nas políticas públicas para a educação. Junto com o grupo Escola Nova, que agregava vários educadores e intelectuais progressistas, contribui para a elaboração, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que defendia uma escola pública, laica e renovadora das práticas pedagógicas.

No exterior, as experiências com a aproximação do cinema e a educação estavam bem mais desenvolvidas que no Brasil. Para os educadores Serrano e Venâncio (1930), o mundo culto era a Europa e os Estados Unidos.

Todo o mundo culto para isso hoje trabalha. Se há quem duvide, leia qualquer número da *Rivista Internazionale del Cinema Educativo*, ou do *Cinéopse*, ou *der Bildwart*, ou *The Educational Screen*. É a Itália, é a França é a Alemanha, são os Estados Unidos, são os países mais poderosos e de cultura mais notável que se interessam vivamente pelo problema. A profecia de Brady, que desde 1924 nos impressionara tanto, é a realidade que dia a dia se acentua: passará a era do cinema drama virá a do cinema educador (SERRANO, VENÂNCIO FILHO, 1930, p. 9-10).

O INCE, oficializado pela aprovação da Lei 378 de 13 de janeiro de 1937, artigo 40, tinha como objetivo principal produzir material cinematográfico educativo e orientar a utilização desse material como auxiliar no processo de ensino e como meio de educação popular em geral. Franco (2004) aponta que o pensamento positivista era a base da ideologia do INCE, que deveria ser o detentor do conhecimento e encarregado de cumprir a nobre tarefa de transmitir esse conhecimento aos “ignorantes”, partindo do conceito de que a ciência era a motor do desenvolvimento da nação e todos indistintamente deveriam ter acesso a ela. O INCE seria um dos provedores de conteúdos para educar o povo brasileiro. A participação de Roquette-Pinto na fundação do INCE foi importante, pois:

Este órgão representou o desfecho de um processo de institucionalização da imagem como recurso de educação das massas, no caso o uso do filme educativo ou documentário. Processo este que se inicia com o fim da “era dos museus”, monumentos de um modelo científico tradicional, para um novo tipo de exibição das descobertas científicas, das ciências naturais e das técnicas de narração das histórias nacionais (CATELLI, 2013, p. 151).

O presidente Getúlio Vargas apoiou plenamente a implantação do INCE, inclusive afirmando com entusiasmo que:

O cinema será, assim, o livro de imagens luminosas, no qual as nossas populações praieiras e rurais aprenderão a amar o Brasil, acrescentando a confiança nos destinos da Pátria. Para a massa dos analfabetos, será essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva. Para os letrados, para os responsáveis pelo êxito da nossa administração, será uma admirável escola (VARGAS, 1938, p. 182).

No entanto, Vargas estabelece uma rigorosa censura, criando uma Comissão de Censura Cinematográfica composta por representantes da Polícia, do Juizado de Menores, do Museu Nacional, professores designados pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e por associações de classe.

O cineasta mineiro Humberto Mauro (1897-1983) foi o principal diretor de cinema do INCE, produzindo cerca de 350 filmes documentários e alguns

experimentais. Mauro colocou Minas Gerais na história do cinema brasileiro, quando nos anos 1920, juntamente com o também cineasta Pedro Comello e a atriz Eva Nil capitanearam a produção de alguns dos mais importantes filmes da história do cinema brasileiro dessa década como: *Na Primavera da Vida* (1926), *Tesouro Perdido* (1927) e *Brasa Dormida* (1928). Mais tarde esse boom cinematográfico ocorrido em Minas Gerais, veio a ser chamado de “Ciclo de Cataguases”. Mauro ficou conhecido internacionalmente depois de lançar seu longa *Ganga Bruta* (1933), que juntamente com *Limite* (1931), de Mário Peixoto, se tornariam ícones da cinematografia brasileira dos anos 1930. Glauber Rocha, além de considerá-lo pai do Cinema Novo, chegou a comparar a sensibilidade artística de Mauro com a de consagrados cineastas como Friedrich Murnau, Serguei Eissenstein, Charles Chaplin, Jean Vigo e Robert Flaherty. Apesar desse currículo, os primeiros filmes do INCE produzidos por Mauro até 1937 traziam temas frios esteticamente, relacionados principalmente à educação para saúde pública e campanhas sanitárias do Ministério. O INCE veiculava “não só a mentalidade saneadora da época pelos feitos do Estado, mas também as descobertas de cientistas e as medidas e conhecimentos que se acreditavam necessários para fazer emergir o homem brasileiro em toda a sua potência” (SCHVARZMAN, 2004, p.198). Depois de 1937, com a saída de Roquette-Pinto, Humberto Mauro passa a ter mais liberdade para trabalhar com temas mais gerais da cultura, inclusive trazendo elementos da gramática ficcional e da animação para seus filmes. Para Schvarzman (2004), foi nessa fase que Mauro desenvolve um cinema mais poético e próximo dos ideais modernistas, quando volta suas objetivas para a vida no campo, para o folclore brasileiro e para o cancionário popular. Segundo Catelli (2013), apesar de o INCE ter sido idealizado por Roquette-Pinto para ser um braço do governo no fomento da produção cinematográfica educativa voltada para as massas, muito dos seus filmes não conseguiram uma abrangência nacional. Isso se deve a alguns motivos:

- 1) dificuldades de distribuição e circulação dos filmes produzidos, problema apontado com frequência nos documentos oficiais do INCE, nos quais há observações sobre a necessidade de criação de sedes regionais do Instituto para facilitar essa distribuição, mas estas sedes não foram de fato criadas; 2) as precárias instalações audiovisuais das escolas,

que, na maioria das vezes não possuíam projetores cinematográficos; 3) a difícil aceitação da linguagem dos filmes produzidos no INCE por um público escolar, já acostumado ao modelo do cinema ficcional americano (CATELLI, 2013, p. 153).

Galvão, E. (2004) aponta que havia uma distância muito grande entre o que era imposto pela lei e a realidade escolar em relação ao uso do cinema nas escolas. Podemos verificar isso analisando os dados da Tabela 3, que numera o aparelhos de projeção nas escolas brasileiras. Entre 1932 e 1937, não houve um aumento significativo de aparelhos nas escolas públicas. No entanto, as escolas particulares, nesse período, investiram muito mais na aquisição desses aparelhos, quase triplicando o número de projetores, os Estados de São Paulo e Guanabara (hoje Rio de Janeiro) investiram mais que os estados de Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Sul.

Anos	Escolas					
	Federais	Estaduais	Municipais	Particulares	Total	Total de públicas
1932	-	98	47	114	259	145
1933	1	100	68	108	277	169
1934	2	154	94	225	475	250
1935	2	163	79	238	482	244
1936	1	149	96	246	492	246
1937	3	149	101	289	542	253

Anos	DF	RJ	SP	MG	RS	BA
1935	154	7	154	70	24	16
1936	167	14	148	68	24	15
1937	190	22	159	64	30	19

Tabela 3: Equipamentos de projeção cinematográfica nas escolas brasileiras entre 1932 e 1935 Fonte: AEB (Serviço de Estatística de Educação e Cultura, IBGE) 1938

Em 1934, um importante documento veio a influenciar o uso do audiovisual como fundamento educativo na área educacional superior. O artigo 2º do Decreto no. 6.238, de 25 de janeiro de 1934, versava sobre a finalidade da Universidade de São Paulo (USP): “realizar a obra social de vulgarização

das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres”. E no capítulo VI: “Terá salões de conferências apropriadas para projeções cinematográficas, uma filmoteca, uma discoteca e um estúdio para transmissão de rádio” (SÃO PAULO – Estado – Decreto N.º 6.283, de 25 de Janeiro de 1934).

A iniciativa privada contribuía também para a produção de filmes educativos, por exemplo, a Companhia Cinematográfica Brasileira, dirigida pelo espanhol Francisco Serrador (1872-1941), que era também distribuidora e exibidora de filmes, produziu vários documentários e cinejornais sobre atualidades. Bernardet (1979, p.23) afirma que “um levantamento da exibição cinematográfica em São Paulo até 1935 indica que nada menos de 51 jornais cinematográficos brasileiros aparecerem nas telas paulistas nesse período”. Concomitantemente, a indústria de cinema norte-americana continuava investindo no aumento da distribuição de seu cinema no Brasil. A qualidade técnica superior dos filmes dos Estados Unidos forçou a produção brasileira a tornar-se mais profissional. Além das pequenas produtoras de cinema passarem a investir na capacitação dos técnicos e na melhoria do parque tecnológico de produção, foram criadas algumas das mais importantes companhias cinematográficas brasileiras da primeira metade do século XX.

Em 15 de março de 1930, o cineasta e jornalista Adhemar Gonzaga funda a Cinédia no Rio de Janeiro, com objetivos claros de construir uma estrutura de produção cinematográfica baseada no modelo norte-americano. Para Bernardet (1979, p.71), “imitar o cinema americano aproximar-se dos modelos que conquistaram as plateias não quer dizer apenas imitar o cinema norte-americano, mas simplesmente fazer cinema”. Adhemar Gonzaga tinha um projeto para criação de cinema industrial genuinamente brasileiro. Em um artigo da revista *Cinearte*, ele defendia que:

Precisamos apresentar o Brasil ao mundo, com todas as suas grandiosidades. Vamos continuar fazendo o nosso cinema, para que o nosso caráter, o nosso sentimento, a nossa lealdade, educação e hospitalidade... sejam adotados pelo mundo... Nós somos Brasil. O cinema, com a voz, talvez seja a única arte que possa ter pátria. Aproveitemo-la para o nosso nacionalismo sadio, para sabermos ser mais brasileiros, já que

assim procedem todos os países. Um cinema para o Brasil já é o quanto basta (GONZAGA, 1932 *apud* FERREIRA 2006, p.15).

O primeiro filme foi *Lábios Sem Beijos*, rodado em 1930, com direção de Humberto Mauro, o segundo, *Mulher*, rodado em 1932, com direção de Otávio Gábus, e o terceiro, *Ganga Bruta*, de Humberto Mauro, rodado em 1933, e finalmente em 1935, a Cinédia lança o seu filme mais importante, *Alô, Alô Brasil*, com uma estética narrativa vinda das radionovelas. O grosso da produção da Cinédia eram filmes musicais. Durante os vinte anos de atividades da Cinédia, foram produzidos muitos filmes dentre curtas, médias e longas. Mesmo depois de um incêndio que destruiu parte do acervo, ainda hoje restam 61 longas-metragens de ficção, 720 curtas e 15 documentários dessa companhia cinematográfica.

Em 1941, um grupo de profissionais do teatro e da imprensa cria outra importante companhia carioca, a Atlântida Cinematográfica, que produziu um cinema popular, parecido com o que estava sendo produzido pela Cinédia, ou seja, misturava a linguagem do rádio com uma encenação teatral inspirada no circo e no carnaval. Esse gênero foi apelidado vulgarmente de chanchada. As chanchadas “ofereciam mais que apenas números musicados do teatro de revista: lá estava também a crítica social, habilmente tratada por meio de paródias e, em alguns casos, histórias autobiográficas” (WINKEL, 2010). O primeiro sucesso da companhia foi *Moleque Tião*, de 1943, dirigido por José Carlos Burle e tendo como protagonista o Grande Otelo. Em 1947, surge outro sucesso, *Luz dos Meus Olhos*, com a estreia de outra promessa: Cacilda Becker. Sua importância ao audiovisual, além de suas produções, se dá por ser a primeira experiência na busca de forma industrial autossustentável, com departamentos de produção e distribuição.

Com o mesmo ímpeto que Adhemar Gonzaga teve em relação à Cinédia, o italiano Franco Zampari (1898-1966), com a ajuda financeira da família Matarazzo, funda, em 1949, a Companhia Vera Cruz. Essa empresa já nasce com uma mega estrutura profissional, com grandes estúdios construídos em uma área de 100.000 m² em São Bernardo do Campo - SP. Também são importados equipamentos e mão de obra técnica dos Estados Unidos e da Europa. "Do planalto abençoado para as telas do mundo" era o *slogan* da

companhia. No entanto, os objetivos estéticos pretendidos para os filmes produzidos na Vera Cruz eram opostos aos da Cinédia, partindo da negação total do formato da chanchada e indo em busca de um cinema com roteiros mais elaborados, nos quais os conflitos teriam como pano de fundo a diversidade cultural brasileira. Depois dos documentários *Painel* e *Santuário*, dirigidos por Lima Barreto (1906-1982), é realizada a primeira produção ficcional, *Caiçara*, filmada no litoral de São Paulo por Adolfo Celi (1922-1986), todos realizados em 1950. O reconhecimento internacional viria com *O cangaceiro*, em 1953, premiado no Festival de Cannes. Destacam-se também *Sai da frente* (1952), *Nadando em dinheiro* (1953) e *Candinho* (1954) protagonizado pelo grande Mazzaropi. A Vera Cruz funcionou somente durante quatro anos, produzindo 22 filmes entre documentários e ficções. Entre os principais motivos da falência da companhia, está a ausência de um departamento de distribuição, já que os distribuidores e exibidores ficavam com mais 60% da arrecadação das bilheterias. Havia ainda a concorrência com os filmes de Hollywood nos cinemas e a dificuldade de colocar o filme brasileiro no mercado internacional. Vinicius Moraes, em seu artigo publicado na revista *Clima* em agosto de 1944, aponta:

Os estúdios vivem, é bem certo, mas vivem cada um uma vida de contemplação. Alimentam-se anualmente de dois ou três rolos de celulóide. Tornam-se casarões cada vez mais ascéticos mais magros, mais próximos da exaustão. No entanto uma reunião de esforços, um gesto de parada, um manifesto, quem sabe? Poderia decidir o Estado a criar a Cinematografia Nacional, a exemplo de outros Estados que já o fizeram com os melhores resultados. [...] A coisa pode realmente se coordenar. Eu sei perfeitamente que o Cinema é uma indústria, e uma indústria de grandes somas. Mas bem orientado, é um emprego certo de capital (MORAES, 1944 *apud* FERREIRA, 2006, p. 124).

Após o declínio dos grandes estúdios, a produção de documentários, principalmente a financiada pelo Estado, foi a única capaz de absorver a demanda de profissionais surgidos nessa primeira Época de Ouro do cinema nacional. Podemos considerar que o cinema brasileiro, por um bom período, deve a sua continuidade ao cinema educativo. E essa produção, durante muito tempo, foi totalmente controlada e fiscalizada pelo governo. Em 1934, foi criado

o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC), subordinado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, que, em 1939, deu origem ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que coordenava toda área de comunicação do Estado Novo e fiscalizava a produção cinematográfica nacional, censurando, fomentando produções e produzindo filmes de propaganda. Assis (2001, p. 98) aponta que “o órgão representava o papel principal na modelagem da cultura política nacionalista autoritária do Estado Novo”. Era uma espécie de mão de ferro sobre a atuação do INCE, que precisou de artistas como Humberto Mauro para continuar produzindo filmes educativos com qualidade. Roquette-Pinto, mesmo fora do INCE, lutou para que ele não perdesse seu caráter educativo, como queria o congresso em 1953. Devido às dificuldades de manter sua produção educativa, além das constantes intervenções do Estado, o INCE perdeu força política, sendo absorvido pelo Instituto Nacional do Cinema (INC), órgão do Ministério da Educação e Cultura, por decreto presidencial. O Instituto Nacional de Cinema (INC) estabeleceu um importante programa de fomento à produção cinematográfica, mantido com recursos compulsórios coletados dos grupos de distribuição estrangeiros. Alguns filmes antológicos dos anos 1960 foram patrocinados com esses recursos, como: *Os herdeiros*, de Carlos Diegues, e *Macunaíma*, de Joaquim Pedro de Andrade, produzidos em 1968, e *Como era gostoso o meu francês*, de Nelson Pereira dos Santos, produzido em 1969, além de outros 35 filmes,

Os Congressos de Cinema de 1952 e 1953 foram fundamentais para a avaliação da produção cinematográfica brasileira. Além dos aspectos comerciais e legislativos, a questão do cinema educativo também esteve em pauta.

As duas edições do Congresso Brasileiro de Cinema (CBC), entre 1952 e 1953, foram um marco neste sentido. A classe cinematográfica debateu com o governo e outras instâncias organizadas da sociedade os problemas do cinema nacional e foram propostas soluções. Dentre outras questões, denunciaram-se mecanismos de dominação estrangeira, estudaram-se novas formas de produção independente, debateu-se a necessidade de se privilegiar o conteúdo nacional, bem como a opção por temas genuinamente brasileiros nos filmes. As recomendações apresentadas, como resultado do II CBC, influenciaram as políticas públicas

adotadas nos anos seguintes, como foi o caso da criação do Instituto Nacional do Cinema (INC), em 1966 (MATTA, 2007).

Outras atividades relacionadas ao cinema educativo foram importantes entre os anos 1950 e 1970, como as produções do Serviço de Recursos Audiovisuais do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo e por secretarias de educação de outros Estados. Esses são alguns exemplos de instituições criadas que fomentaram a produção e a divulgação do material e métodos audiovisuais como forma educacional. Na década de 1960, a Secretaria de Recursos Audiovisuais fornecia cursos para professores, mostras de filmes educativos, tradução e legendagem de filmes estrangeiros para serem utilizados como ferramentas nas escolas, além de propiciar o ensino sobre a utilização correta de materiais de projeção disponíveis. Também é criada a Seção de Recursos Audiovisuais do setor de assistência pedagógica do serviço de Ensino Secundário e Normal do Estudo, apoiando o desenvolvimento de iniciativas da educação por meio de imagens.

Na década de 1970 a idéia de um projeto de modernização educacional do país subordinado ao uso dos meios de comunicação de massa na escola começou a ser amplamente discutido. Fundamentado em um modelo pedagógico tecnicista, os defensores desse modelo se preocupavam criar formas de

[...] tornar o ensino mais eficiente e eficaz, promover estratégias de memorização do conteúdo e motivar os alunos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, centrado no emprego eficiente e eficaz dos meios educacionais, estariam, dessa forma, garantindo a viabilidade de práticas educativas também eficientes. (FAHEINA, 2011, p. 97)

Nesse período viu-se a possibilidade de implantar cursos a distância utilizado como base o rádio, a televisão, o cinema e outras tecnologias como ferramentas de aprendizagem

Em Minas Gerais, surgiram algumas ideias significativas para se trabalhar o cinema educativo, fomentadas principalmente pelo movimento cineclubista e pela Igreja Católica. Segundo Ribeiro (1997, p. 51), uma das funções da Federação de Cineclubes de Minas Gerais, criada em 1960, era:

“Incentivar a criação de novos cineclubes em universidades, colégios e outras entidades, dedicando também atenção à criação de cineclubes infantis, dando a todos a assistência que for necessária e possível”. A Federação, no seu primeiro ano de vida, levou cursos e seminários na área de cinema a quase mil alunos espalhados pelo estado de Minas Gerais. No Rio de Janeiro, se destaca o Centro de Estudos da ASA, Ação Social Arquidiocesana do Rio de Janeiro, ligada à OCIC, Organização Católica Internacional do Cinema, que promoveu a cultura cinematográfica em cineclubes ligados à Igreja Católica. Em 1953, a Conferência Nacional de Bispos do Brasil, CNBB, cria o Centro de Orientação Cinematográfica, que dará origem, em 1962, à Escola Superior de Cinema da Universidade Católica de Minas Gerais, fundada pelos religiosos Urbano Plentz e Edeimar Massote, com a ajuda de egressos do movimento cineclubista católico, dentre esses o ex-professor emérito da UFMG, José Tavares de Barros.

[...] o Centro de Estudos da Ação Social Arquidiocesana, coordenado por Irene Tavares de Sá, que promoveu mais de 60 cursos sobre cinema, entre 1952 e 1968, além de publicar três livros que se tornaram referências para a discussão sobre cinema e educação e para a implantação de cineclubes colegiais. São eles: Cinema e Educação, publicado em 1967; Cinema em debate: 100 filmes em cartaz, para cineclubes colegiais, professores e alunos, em 1974; e Cinema: presença na educação, em 1978 (LOMBARDI, 2006, p. 61).

Nos anos 1960, nasce, no cenário produtivo audiovisual, um movimento que influenciou não somente o circuito cinematográfico, como também toda a produção audiovisual através do seu lema mais conhecido: “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”. Esse *slogan*, proferido por Glauber Rocha (1939-1981), o representante mais profícuo do Cinema Novo, não teve papel preponderante somente na mão de cineastas dispostos a produzir cinema na contramão da política governamental vigente na época. Por trás dessa frase de efeito de Glauber Rocha, há uma luta séria e constante pela defesa de um cinema genuinamente brasileiro. Em uma carta de Glauber Rocha a Paulo César Saraceni, que estudava na Europa, podemos comprovar a urgência de mudanças que esse grupo de cineastas pretendia:

[...] estamos recriando nosso cinema e você precisa voltar para ser soldado nesta luta. Não quero que você fique mais tempo na Itália. [...] precisas FAZER FILMES aqui no Brasil dentro de nossa luta: Joaquim [Pedro de Andrade], eu, [Luis] Paulino [dos Santos], você, Miguel [Borges], Marcos [Faria], Leon [Hirszman] e outros novos que surgirão. (SARACENI, 1993, p.94-95 grifos do autor).

Em outra carta a Saraceni, Glauber Rocha, assumindo sua posição esquerdista, dá indícios de que está arquitetando ideias para a criação do Movimento Cinema Novo:

Escrevi um artigo negando o cinema. Não acredito no cinema, mas não posso viver sem o cinema. Acho que devemos fazer revolução. Cuba é um acontecimento que me levou às ruas, me deixou sem dormir. Precisamos fazer a nossa aqui. Cuba é o máximo [...]. Estão fazendo um novo cinema (...), vários filmes longos e curtos. Estou articulando com eles um congresso latino-americano de cinema independente. Vamos agir em bloco, fazendo política. Agora, neste momento, não acredito nada à palavra arte neste país subdesenvolvido. Precisamos quebrar tudo. Do contrário eu me suicido (SARACENI, 1993, p.101).

Para Cardoso, M. (2011, p. 31), “o esforço colossal empreendido por ele num extenso campo de guerra cultural que envolvia a produção e distribuição de filmes, a elaboração obsessiva de textos na imprensa, a publicação de livros” tinha a intenção de provocar a aproximação do Cinema Novo com o público. No entanto, os filmes cinemanovistas, com sua temática social realista direta, resgatada nos ideais dos modernistas, e sua estética desglamourizada, construída a partir de inspirações trazidas do Neo-realismo Italiano a da *Nouvelle Vague* francesa, afugentaram muitos espectadores dos cinemas. Esses espectadores não entendiam as propostas estéticas, políticas e culturais do Cinema Novo, que pretendia trazer à tona um Brasil completamente desconhecido e ignorado pelos brasileiros das cidades grandes. Apesar dessas referências, Rocha (1981, p.17) afirma: “Nosso cinema é novo porque o homem brasileiro é novo e a problemática do Brasil é nova e nossa luz é nova e por isso nossos filmes nascem diferentes dos cinemas da Europa”. O cinema hollywoodiano, como usina de sonhos catártica, impregnava a cultura nacional, que delegava ao público uma confortável e segura posição

de espectador passivo das histórias de pessoas e lugares distantes. Para combater essa forma de interagir com o cinema, o próprio Glauber defendia que deveria existir uma ação contrária agindo em três direções:

a primeira, mantendo a convicção de que uma nova linguagem exigia uma nova pedagogia das imagens, capaz de retirar o espectador da passividade do cinema norte-americano; a segunda, defendendo uma política de Estado que protegesse o cinema nacional contra a voracidade de Hollywood; e, finalmente, uma terceira frente que o conduzia às estratégias no mercado cinematográfico (CARDOSO, 2011, p. 31).

Os filmes produzidos por cineastas do Cinema Novo como Glauber Rocha, Cacá Diegues, Joaquim Pedro de Andrade, Leon Hirszman, Nelson Pereira dos Santos, Roberto Santos, Rogério Sganzerla, Paulo César Saraceni, Ruy Guerra, Olney São Paulo e outros, traziam contextos culturais puramente brasileiros, que poderiam desempenhar um papel fundamental na educação de sua própria época, tanto em relação aos seus temas, que abordavam questões sociais brasileiras pouco estudadas, quanto à sua análise do ponto de vista estético, que foi inovador e original. Mas pouco se usou do cinema novo nas experiências de utilização do cinema nas escolas. As políticas públicas voltadas para desenvolvimento desse recurso preferiram investir em uma produção didática própria, capitaneadas pelo INCE. O Cinema Novo precisou de um bom tempo para ser reconhecido como portador

do maior inventário de representações do universo simbólico brasileiro, que já se encontravam esboçadas desde o século XIX, na literatura nacional Mas isso ainda é pouco, se pensarmos naquilo que é imensurável. Esse cinema nos ensinou um país e uma cultura que desconhecíamos e da qual não pudemos jamais nos livrar. Influenciou a literatura, a televisão brasileira, o teatro, a música e continua influenciando as novas gerações [...] Ele ensinou, registrou e mostrou as caras e falas dos tipos brasileiros, na cidade e no campo, em seus melhores e piores documentários. Cada filme de ficção que se embrenhou pelos interiores do Brasil e nos recônditos urbanos registrou uma visão de mundo que coincide com a existência de um país secreto, ao mesmo tempo belo e terrível (MOTA, 2008, p.20).

No auge repressivo do Governo Militar, é criada a Empresa Brasileira de Filmes S/A (EMBRAFILME), em 1969, uma empresa de economia mista na qual o governo tinha maior parte das ações. A função inicial da EMBRAFILME era distribuir e difundir o cinema nacional fora do país em mostras e festivais. Segundo Galvão (2004, p.66), o governo Médici “já não tinha mais interesse em utilizar o cinema como um veículo auxiliar na promoção da educação e da divulgação científica no Brasil. Além disso, para realizar propaganda política, eles contavam com o DIP”. A classe cinematográfica ficou indignada com o desenho institucional e operacional dessa empresa, voltada para o mercado externo, sem que fossem consideradas as necessidades da produção nacional de entretenimento e educação.

Em 1970, a EMBRAFILME começa a fomentar o mercado interno por meio de empréstimos, mesmo assim eram poucos os contemplados e muitos os que ficavam indignados. Em 1972, ela começa atuar no regime de co-produção, assumindo parte do direito patrimonial dos filmes. Segundo Amâncio (2007, p.176), a relação da EMBRAFILME com a classe cinematográfica se ameniza durante o I Congresso da Indústria Cinematográfica, quando é apresentado aos dirigentes da estatal o “Projeto Brasileiro de Cinema” propondo, dentre outras coisas, “a reestruturação da Embrafilme, que passaria a empresa pública, regida pelo direito público, com autonomia financeira e administrativa”. Os estímulos à “dignificação” da atividade cinematográfica são bem aceitos pela categoria, no entanto foi desenhado “um projeto de indução ideológica de caráter nacionalista e didático” pela EMBRAFILME, que entrou em “choque com a produção comercial reinante, à base de comédias ligeiras associadas ao modelo italiano”. O grande sucesso de bilheteria *Dona Flor e seus dois maridos*, de Bruno Barreto, foi distribuído pela EMBRAFILME com um inovador sistema de controle de bilheteria.

Em meio aos problemas da EMBRAFILME para se ampliarem os incentivos ao cinema, entre 1969 e 1971, um grupo de cineastas dissidentes do Cinema Novo cria um movimento de produção independente, chamado depois de Cinema Marginal. Esse movimento se caracterizava pela criatividade em realizar filmes de baixo orçamento, usando restos de películas de outras produções para gravar e, como mão de obra, técnicos desempregados e

subempregados da Boca do Lixo, gueto paulista onde se encontravam alguns serviços relacionados à produção cinematográfica.

A guinada do Cinema Novo para inserir-se no mercado de distribuição e exibição faz com que alguns de seus ideais do início da década de 1960 apareçam agora como “velha novidade”. Aos poucos, então, toma forma mais precisa, por volta de 1969, esse grupo de jovens diretores, em conflito cada vez mais direto com o Cinema Novo. A novidade da situação é que agora os antigos rebeldes são chamados de conservadores e reacionários, além de verem suas antigas bandeiras retomadas num momento em que já as haviam deixado para trás (RAMOS J. M. O, 1987, p. 388).

A ruptura com o Cinema Novo se dá no campo estético, em que os cineastas “marginais” bebiam da gramática hollywoodiana e dos filmes de baixo orçamento alternativos a esse *mainstream*, conhecidos como filmes B. propondo abordagens ligadas ao sexo, aventuras, ficção científica, policial e outros.

Com a entrada do produtor e cineasta Roberto Farias para a direção geral da EMBRAFILME, com o apoio explícito da classe cinematográfica, inclusive com apoio incondicional de Glauber Rocha e Nelson Pereira dos Santos, há uma aproximação “entre as correntes nacionalista, articulada ao desenvolvimentismo e a industrialista, absorvendo as formas de produção e moldes artísticos estrangeiros, correntes conflitantes desde os anos 1950/1960” (AMÂNCIO, 2007, p.176). Com a extinção do INC em 1975, as atribuições da EMBRAFILME são ampliadas, passando a produzir, financiar, promover, distribuir e premiar o cinema brasileiro, além de investir em produções sem pretensões de mercado, como documentários e filmes didáticos.

Um clima de otimismo apontava para uma definitiva consolidação industrial do cinema brasileiro e para a obtenção de sua independência econômica. A atividade do cinema se impunha enquanto esfera de negociação que busca sua legitimidade junto ao governo e à opinião pública. E as demandas foram acolhidas e abonadas por fartos recursos oficiais. Esses primeiros anos da década de 1970 serão a fase áurea da relação pré-industrial do cinema intermediada pelo Estado, que só sofrerá os primeiros revezes no início dos anos 1980 (AMÂNCIO, 2007, p.177).

Nos final dos anos 1970, um programa voltado para o cinema educativo é desenhado pela EMBRAFILME em parceria com o Ministério da Educação e Cultura. Uma grande pesquisa de temas históricos a serem transformados em filmes é deflagrada com muito alarde e promessa de recursos, no entanto os filmes não chegaram a ser produzidos. Nos anos 1980, devido a problemas econômicos e ao fortalecimento da TV, a atividade cinematográfica regride consideravelmente sua produção. Para Amâncio (2007, p. 180), a EMBRAFILME reduziu o financiamento e a quantidade de filmes apoiados, “sob o argumento da necessidade de uma qualidade mais competitiva e de uma campanha de difamação na imprensa, baseada em supostos favorecimentos e corrupção”. Em 1990, no governo do presidente Fernando Collor de Mello, a EMBRAFILME é extinta sumariamente junto com outros órgãos correlacionados ao cinema como a Fundação do Cinema Brasileiro (FCB), que cuidava de acervos relacionados ao cinema brasileiro. “De uma situação de estabelecimento confortável frente ao mercado o cinema reduziu-se novamente a uma atividade periférica, recomeçando do zero.” (AMÂNCIO, 2007, p.181)

A produção cinematográfica só será retomada na década de 1990, com a criação da secretaria para o Desenvolvimento do Audiovisual e a Lei do Audiovisual, possibilitando recursos financeiros importantes para esta área. Em 2008, a Agência Nacional de Cinema lança o Fundo Setorial do Audiovisual, possibilitando fomentar a indústria cinematográfica e audiovisual, oferecendo novas formas de estímulo estatal e aumentando sua abrangência.

O hiato deixado em momentos de altos e baixos da produção cinematográfica ao longo do tempo foi preenchido pela TV, que começa a se destacar como parceira da educação. Apesar de a TV Guanabara do Rio de Janeiro, em 1961, ter proporcionado a primeira experiência de EaD (Educação a Distância) da TV, com um programa de duas horas diárias realizado pelo Instituto de Educação de Alfredina de Paiva e Sousa, foi o governo militar que investiu mais nessa modalidade de educação, criando, pelo Decreto nº 60.596, de 13 de abril de 1967, a Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE). O principal motivo da criação dessa Fundação, segundo estudos do MEC, era “a exiguidade das redes escolares e a insuficiência de professores”,

que tornavam a situação crítica no campo educacional (BARROS FILHO, 2010, p. 54). Das finalidades dessa Fundação, destacam-se:

Art. 1º A Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa, instituída pelo Poder Executivo, de acordo com a Lei nº 5.198, de 3 de janeiro de 1967, terá por finalidade a produção, aquisição e distribuição de material áudio-visual destinado à televisão educativa, contribuindo, direta ou indiretamente, para a expansão e o aperfeiçoamento do sistema de televisão educativa no país.

Art. 2º Para a consecução de seus fins, a Fundação poderá dispor de órgãos específicos e veículos próprios e promover seus objetivos através das emissoras públicas e particulares, entrosadas no sistema nacional de televisão educativa, mediante convênios e regimes especiais de cooperação, e, bem assim, colaborar com as emissoras de televisão em geral, na esfera dos interesses comuns relacionados com a educação e a cultura (DECRETO nº 60.596, de 13 de abril de 1967).

Em 1981 a (FCBTVE) é reestruturada, incorporando outros órgãos ligados à educação a distância como a Secretaria de Aplicações Tecnológicas (SEAT), o Centro Brasileiro de Televisão Educativa (TVE - Canal 2-RJ) e o Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE/ MEC), Centro Brasileiro de TV Educativa Gilson Amado, o Centro Brasileiro de Rádio Educativo Roquette-Pinto e os Centros de Cinema Educativo e de Informática. Suas principais atribuições passam a ser:

O emprego do recurso tecnológico enquanto meio, com ênfase em seu aspecto multiplicador, tendo na educação básica sua prioridade fundamental; o desenvolvimento cultural através de estratégias de educação formal e, sobretudo, não-formal, atingindo, de modo amplo e diversificado, diferentes camadas da população e regiões do país; o estímulo à criatividade audiovisual, visando ao aperfeiçoamento e criação das tecnologias de comunicação educativa; a capacitação e o desenvolvimento de recursos humanos especializados em tecnologia educacional (MEC, 1985, p.11-12).

As TVs Cultura também começam a se destacar como produtoras de conteúdos de qualidade voltados para a educação. Como não eram TVs comerciais, mantinham-se por meio de parcerias com o governo federal, governos estaduais e recursos de fundações de caráter privado. Dentre os

programas educativos produzidos para TV, se destacam: *João da Silva e A Conquista*, produzidos pela FCBTVE, e *Madureza Ginásial* e a telenovela educativa *Meu Pedacinho de Chão*, produzidos pela Fundação Padre Anchieta, mantenedora da TV Cultura de São Paulo. O *Madureza Ginásial* era retransmitido por outras 29 emissoras de TV em todo o país. No entanto, esse programa foi criticado por muitos devido ao seu formato didático inovador, que tirava totalmente o professor de cena, pautando sua formatação só nos recursos audiovisuais. O *Madureza Ginásial* foi inspirado em modelos internacionais de produção de programas instrucionais. Contava com a consultoria de professores da USP para a preparação dos conteúdos das aulas e para formatação das estratégias didáticas audiovisuais. A antropóloga Ruth Cardoso, o economista Paul Singer, o linguista Flávio Di Giorgi, o sociólogo Gabriel Cohn e o psicólogo Rodolfo Azzi eram os principais colaboradores (BARROS FILHO, 2010, p.188).

Esse modelo de programa inspirou a criação do *Telecurso 2º Grau* em 1978, uma iniciativa da Fundação Roberto Marinho e Fundação Padre Anchieta, visando a atender a população brasileira que não tinha completado o 2º Grau, atual Ensino Médio. O projeto promovia a produção e veiculação de teleaulas, transmitidas pela TV Globo, TV Cultura e por outras emissoras educativas espalhadas pelo país, além de serem retransmitidas em versões radiofônicas, utilizando a estrutura do Projeto Minerva do então Ministério da Educação e Cultura. Os alunos desse modelo de EaD podiam acompanhar as aulas, que eram transmitidas pela TV, além de comprar semanalmente o material impresso nas bancas de jornal.

Esse projeto trouxe algo que foi tentado pela TV Continental na década de 1960, que foi a experiência de uma rede comercial de televisão a serviço da educação, com a diferença que, dessa vez, quem encabeçava o projeto era a hegemônica Rede Globo de Roberto Marinho, quadro que alteraria de algum modo o status da educação na TV (OLIVEIRA W. A., 2011, p.2956).

Depois dessa primeira versão do telecurso, a Fundação Roberto Marinho e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) lançam o *Telecurso 2000* para pessoas que não haviam completado o ensino

fundamental ou o médio. Também foi criado o *Telecurso 2000 – Profissionalizante*, com programas de diversas áreas ligadas à indústria. Esses programas ficaram no ar até 2008. Em 2010, foi criado outro módulo chamado de *Telecurso Profissionalizante de Mecânica*, produzido conjuntamente com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de São Paulo (SENAI-SP).

3.3 Aproximações e distanciamentos entre o ensino de Arte e o ensino do Audiovisual

Nos anos 1970, a presença do audiovisual nas escolas brasileiras transitava basicamente por dois caminhos: ou era produzido especificamente para fins didáticos, no auxílio de professores em diversas áreas do conhecimento, ou era selecionado na indústria cultural para servir de aporte ilustrativo em disciplinas específicas, como por exemplo, os filmes com roteiros baseados em acontecimentos históricos. Poucas experiências no ensino formal trabalhavam as questões do específico audiovisual, como a análise de sua estrutura narrativa, semiótica ou estética. Havia pouca experiência de levar o ensino da produção audiovisual para a sala de aula. Esse segundo caso, como já foi salientado, foi devido principalmente às dificuldades de acesso aos equipamentos. Barbosa, (1996), em um estudo sobre essa década, afirma que:

Apreciação artística e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. (...) Mesmo nas escolas particulares mais caras a imagem não é usada nas aulas de arte. Eles lecionam arte sem oferecer a possibilidade de ver. É como ensinar a ler sem livros na sala de aula. (...) Eu não quero parecer apocalíptica em afirmar que 17 anos de ensino obrigatório da arte não desenvolveu a qualidade estética da arte-educação nas escolas. O problema de baixa qualidade afeta não somente a arte-educação mas todas as outras áreas de ensino no Brasil. A atual situação da educação geral no Brasil é dramática. (BARBOSA, 1996, p.172-173)

Parte desse engessamento se deve ao modelo de ensino adotado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5692/71, que veio solidificar o tecnicismo

positivista, objetivando a profissionalização como meta principal. Na busca de uma sociedade mais homogênea e livre de conflitos, o ensino passa ser essencial na difusão dos valores dominantes da sociedade. A possível aproximação do ensino audiovisual com o ensino de Arte nesse momento era improvável, até porque o *laissez-faire*⁵⁷ era incentivado nas atividades de Educação Artística. O ensino do audiovisual demandaria um mínimo de orientação técnica aos alunos e uma capacitação imprescindível do professor. A realidade nos anos 1970 é a seguinte: “nas escolas a arte ocupa o lugar de atividade, lazer ou relaxamento, sendo ignorada como área de conhecimento” (MACEDO, 2008, p.17)

Em 1973 é criada a Licenciatura em Educação Artística com função ferramental na preparação dos professores que iriam atuar nas escolas. Mas pouco se ensinava de audiovisual nesses cursos de licenciatura, pois além de grande parte dos cursos não terem estrutura técnica e disciplinas específicas, a maioria deles durava dois anos, portanto pouco tempo para se aprender tudo o que era exigido pela Lei. A LDB nº 5692/71 instituía a polivalência nas áreas de artes plásticas, música e artes cênicas (teatro e dança), e não cita o audiovisual como uma área específica das artes.

Apesar de ser denominado como “sétima arte”, o audiovisual⁵⁸ possivelmente não foi incluído dentro dessa polivalência pelos redatores da Lei por entenderem que se tratava de um produto mais ligado a área de comunicação, do que a área de arte. Esqueceram-se de que a função comunicacional é competência de alguns tipos de produtos audiovisuais e de outros nem tanto. Esse conceito começa a ser revisto a partir dos anos 1980, quando alguns educadores e teóricos passam a considerar a possibilidade do ensino de arte pelo viés da cognição imaginativa. O consenso para a maioria é que imaginação quer dizer invenção, criatividade e fantasia. Efland (2005)

⁵⁷ *Laissez-faire*, termo extraído da expressão de língua francesa “*Laissez faire, laissez aller, laissez passer*” que significa originalmente “deixai fazer, deixai ir, deixai passar”. *Laissez-faire*, antes aplicado a conceitos relacionados à economia no liberalismo clássico, foi adaptado pela história do ensino de Arte, para designar metodologias em que o professor deixa o aluno totalmente livre para desenvolver sua cognição em arte.

⁵⁸ Foi trocado pelo termo cinema, pois este, como termo para designar um produto fílmico, está desatualizado. O cinema tradicional, totalmente realizado em película e exibido exclusivamente em salas de cinema, não existe mais. Hoje o conceito de audiovisual é mais abrangente, está ligado a qualquer narrativa construída com imagens em movimento e sons, que transita por vários espaços: TV, internet, *smartphones*, consoles de jogos, galerias de arte, além da própria sala de cinema.

salienta que tanto a imaginação quanto os sentimentos e as emoções nunca foram muito importantes para as teorias cognitivas anteriores. Lakoff e Johnson (1980, p.183 *apud* EFLAND, 2005, p.330) apontam que, na verdade, a imaginação está intrinsecamente ligada às categorias de nosso pensamento cotidiano que são “amplamente metafóricas e nosso raciocínio diário envolve relações metafóricas e inferências, portanto a racionalidade comum é imaginativa por sua natureza”. Para Efland, a Arte é o lugar dos saltos metafóricos, que se ressaltam pela sua excelência estética. Nesse caso a imaginação deve ser estimulada e ser o principal objeto de estudo. Para ele, “aprofundar o campo da imaginação e do papel que pode ter na criação de significados pessoais e na transmissão da cultura torna-se o ponto e o propósito para se ter artes na educação” (EFLAND, 2005, p. 341). Pimentel (2008, p.33) afirma que o ensino da arte nesse contexto se daria pela metáfora e não pela semiótica. Direcionando os estudos por esse caminho, a arte como área de conhecimento, se torna mais “autônoma e mais determinada, onde os estudos transdisciplinares” ganham força.

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional (BARBOSA, 1998, p. 20 grifos da autora).

Alguns tipos de produtos audiovisuais mais esteticamente instigantes, como as animações abstratas, vídeo artes, *vídeo mappings* e outros filmes com narrativas mais experimentais ou com temas mais subjetivos, estudados por meio da perspectiva da cognição imaginativa, desdobrariam em uma série de questões relacionadas à estética e à emoção, que possivelmente não seriam abordadas em um estudo semiológico. Nesses gêneros audiovisuais, a multiculturalidade é parte fundamental de suas estruturas, as quais se ligam de maneiras diferentes à imaginação de cada observador. E, para dar conta dessa multiculturalidade, um campo de estudo que estabelece relações entre a arte e

outras áreas diversas do conhecimento, como a psicologia, sociologia, história, filosofia, antropologia e outras, é extremamente necessário.

A desvalorização dos modelos militares se iniciou na década de 1980 com o Plano Setorial da Educação, tendo ainda João Baptista de Oliveira Figueiredo, então Presidente do Brasil, procurado concentrar esforços na educação das camadas mais pobres da população. Era uma tentativa de compensar as grandes falhas do mecanismo da educação tradicional e, posteriormente, com o compromisso da educação gratuita promovida pelo Presidente José Sarney. A abertura política favoreceu a discussão de temas e abriu novos horizontes para a discussão de metodologias educacionais. Uma das discussões era a reformulação dos currículos para a alfabetização das massas, e nesse caso o audiovisual entraria como um dos processos fundamentais para atingir esse objetivo.

A política educacional do governo Sarney encontra-se no documento Educação para Todos (1985). Neste documento, o compromisso com a construção da democracia e da justiça social e com a garantia de ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos é a meta principal; reafirma-se a importância e a necessidade de alfabetizar as massas elegendo-se o currículo como o principal instrumento de tal processo (GOUTHIER, 2008, p.17).

A nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN) Lei 9.394, de 20 de dezembro 1996, traz um desenho mais contemporâneo de educação, entendendo que espaços de educação transcendem o espaço físico da escola, como consta no Artigo 1º da Lei:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos Movimentos Sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Lei 9.394, de 20 de dezembro 1996)

Esse entendimento dos que formataram a Lei, de que era necessário ser levando em conta a realidade do país, que já estava inserido em um consumo de cultura de massa, capitaneado pela TV, foi muito salutar para discussões sobre o ensino do audiovisual nas escolas. Em relação à área de arte, essa Lei extingue a disciplina de Educação Artística e cria o ensino

obrigatório de Arte. A mudança não é só nominal, “mas de toda a estruturação que envolve o tratamento de uma área de conhecimento. De atividades esporádicas de cunho mais próprio de relaxamento e recreação, passa-se ao compromisso de construir conhecimentos em Arte” (PIMENTEL, 2006, p.1 *apud* GOUTHIER, 2008, p.17).

Logo em seguida à Lei 9.394, são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que propõem “construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” estabelecendo “uma revisão de currículos” para que os cidadãos se preparem para os “progressos científicos e avanços tecnológicos” (BRASIL, 1998a). No entanto, há ainda hoje, em pleno século XXI, uma clara diferença entre as reverberações providas pela Lei de Diretrizes de Base (LDB 9394/96) e pelos (PCN) e o que acontece efetivamente nas escolas formais brasileiras. Existe uma clara imposição de materiais formatados e um engessamento causado por cópia de modelos de outros países, descontextualizados da nossa realidade social.

A contextualização do ensino da arte leva a uma mudança significativa no aparato legal. Mas nem por isso a legislação foi incorporada na prática cotidiana da maioria das escolas, ainda distantes das reflexões contidas na LDBN e nos próprios PCN. Tanto a LDBN quanto os PCN também não têm vínculo direto com o ensino da arte em qualquer outro espaço fora das escolas, onde as concepções de ensino da arte estariam, em tese, libertas de qualquer baliza legal (GOUTHIER, 2008, p.19).

Outro problema é em relação à liberdade das escolas em estabelecer seus próprios currículos a partir de diretrizes dos PCN. Frigotto e Ciavatta (1999) apontam que é paradoxal quando se propõe em conjunto com os PCN um SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que tira a possibilidade de maleabilidade do primeiro, obrigando-o a produzir resultados concretos.

O governo proclama a importância de as escolas produzirem, dentro de suas realidades e de forma participativa, seus currículos e propostas político-pedagógicas. Essas propostas, todavia, vêm sendo atropeladas por diferentes mecanismos e exigências que transformam, na prática, os PCNs, produzidos por especialistas e consultores distanciados das condições concretas da realidade brasileira, numa imposição obrigatória (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 116).

Essa exigência de resultados concretos para o ensino de Arte, por exemplo, é muito complexo e subjetivo. Em muitos casos, por desconhecimento ou indisponibilidade, os professores não se dedicam com rigor a essas atividades avaliativas, deixando de transmitir aos órgãos executivos a realidade em que se encontra o ensino de Arte em suas escolas.

Em um país de dimensão continental e com tamanha defasagem educacional, o ensino a distância é capaz, através do audiovisual e das tecnologias oferecidas hoje, de flexibilizar o espaço de aprendizagem como item fomentador de conhecimento e modificante das formas de ensino e aprendizagem. A EaD proporciona maior facilidade de atendimento a uma grande quantidade de educandos simultaneamente, por sua abrangência territorial, baixo custo, alto interesse e possibilidade de captação financeira para se autofinanciar e expandir. Os programas de formação contemporâneos via EaD não são possíveis sem a utilização dos meios audiovisuais tanto para produção de materiais didáticos quanto para mediação entre alunos, professores e instituições.

Tanto no ensino de Arte como nas outras áreas de humanidades, o engessamento de metodologias, de avaliações e a cópia de modelos prontos não são eficazes, adequados ou suficientes para produzir resultados salutareos. Há, obviamente, a inevitabilidade de um conjunto de princípios e procedimentos a serem adotados, mas faz-se necessária uma adequação a cada realidade e contexto social em que a escola, o professor e o educando estão inseridos. Isso leva à exigência de que o professor produza sua própria metodologia. Esse é o grande desafio: conhecer, ensinar, criar e executar metodologias adequadas a cada realidade a partir de um ensino não linear, contínuo, reflexivo e que esteja aberto a rupturas, características não só de qualquer elaboração artística, mas também produção de conhecimento.

A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do 'fazer' e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo 'estranho' à escola, como elemento felizmente perturbador de

seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais. (BERGALA, 2008, p.30)

As orientações do PCN de Arte são claramente calcadas na Abordagem Triangular proposta pela educadora Ana Mae Barbosa, no sentido em que o ensino de Arte já vigora como área de conhecimento.

Barbosa propõe o fazer, o ver e o contextualizar a arte como estrutura-guia do planejamento das aulas, da participação dos alunos e do envolvimento com o entorno, naqueles instantes em que a liberdade de escolha e a autonomia do sujeito são estimuladas. É abrangente, pois transforma o professor em pesquisador. De acordo com essa perspectiva, o ensino de arte é fundamentado consciente e coerentemente com o processo de construção de conhecimento por parte dos envolvidos (SANTANA, 2010, p.31).

O fazer, fruir e contextualizar, base do conhecimento e produção artística, permitem que os processos sejam construídos a partir das especificidades de cada curso ou escola, destacando a experimentação como processo que fomenta o aparecimento das mais diversas questões. Nesse contexto, o ensino do audiovisual ganha qualidade e consegue abarcar as infinitas possibilidades de trabalho sobre o produto audiovisual. Olhando pelo prisma da Abordagem Triangular, o professor e os alunos conseguem filtrar objetos artísticos audiovisuais em meio ao denso bloco de imagens em movimento e sons acumulados por mais de um século, desconstruir esses objetos sob vários aspectos (estéticos, metafóricos, filosóficos, narrativos, comunicacionais, sociais, simbólicos, culturais e outros), além de produzir novos objetos a partir da assimilação dessas experiências. Na perspectiva mais atualizada da Abordagem Triangular, segundo Santana (2010), a criadora desse processo sugere uma abordagem em zigue-zague, em que não importa de onde a interação cognitiva vai ser iniciada, porque todos os processos têm a mesma importância na triangulação.

O novo esquema não altera a força da proposta, apenas torna mais flexível sua execução e planejamento, porque oferece maior autonomia de escolha ao professor, já que elaboração e a produção de obras devem ter a mesma importância da contextualização, bem como da fruição estética dessa obra. Essas ações se complementam. O esquema zigue-zague facilita o entendimento da proposta e elimina a possível ação

tendenciosa na qual se privilegie uma em detrimento de outras. Sendo assim, tornou-se ainda mais importante a autonomia do próprio professor na decisão sobre qual sequência das atividades será priorizada ao analisar o diagnóstico do grupo em questão (SANTANA, 2010, p.32).

O ensino do audiovisual, nesse contexto atualizado, também ganha força. Hoje é natural alunos dos centros urbanos, principalmente os das classes A e B, chegarem às suas classes carregados de informações e conhecimentos sobre tecnologias para produção audiovisual. Muitos desses alunos acessam com facilidade tutoriais na internet, têm uma câmera digital e um computador em casa para experimentar, ou seja, sabem fazer. No entanto, não desenvolveram a capacidade de filtrar o grande bloco e não conseguem fruir filmes específicos, pois já estão saturados de ver imagem, não conseguindo enxergar mais nuances. Na mesma classe, pode haver outro tipo de aluno, que é um profundo conhecedor do universo da animação e todas as séries de *animê* produzidas no Japão, ou seja, consegue fruir e contextualizar, no entanto não consegue fazer uma animação, pois nunca ou operou uma numa câmera, mesa de luz ou computador para fins de produção audiovisual. O professor de Arte é fundamental nessa triangulação, pois vai orientar esse aprendizado equilibrando o conhecimento em cima das diferenças percebidas entre seus alunos.

Os PCN foram revistos em 2000, passando por uma revisão a fim de atualizar as orientações de acordo com o panorama sociocultural do país. Apesar de já precisar de nova atualização, percebe-se, por exemplo, que o PCN para o Ensino Médio, em sua Parte II, "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias", traz o universo das audiovisualidades mais para próximo da realidade do ensino de Arte. Um dos aspectos salientados no documento em relação a "fazer artístico, nas diversas linguagens e códigos" está relacionado a "elaborações inventivas com materiais, técnicas e tecnologias disponíveis na sociedade humana". Em relação às competências em Arte para o Ensino Médio, destacam-se:

Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais) (...) saber fazer trabalhos artísticos em telas informáticas, vídeos, *CD-ROM*, *home-page*, dentre outros,

integrando as artes audiovisuais (...) analisar os sistemas de representação visual, audiovisual e as possibilidades estéticas, bem como de comunicação presentes em seus trabalhos, de seus colegas e de outras pessoas (...) investigar, em suas produções de artes visuais e audiovisuais, inclusive as informatizadas, como se dão as articulações entre os componentes básicos dessas linguagens (BRASIL, 2000, p. 49-50-51).

Em relação à fruição, os alunos podem:

...fruir, estudar e analisar as produções em artes visuais, tanto na produção artística em geral quanto naquelas ligadas ao campo da comunicação visual como o designer, ou ainda naqueles produzidos pelas novas mídias e artes audiovisuais - vídeo, televisão, multimídia, *CD-ROM*, *home-page* etc - conscientizando-se dos meios visuais e audiovisuais de representação, comunicação e informação; (...) investigar as articulações dos elementos e componentes básicos das linguagens visual e audiovisual presentes nas produções artísticas em geral e nas do campo da comunicação visual, das novas mídias e artes audiovisuais (BRASIL, 2000, p.53).

Da mesma forma, alguns estados têm uma preocupação em atualizar seus currículos básicos para a nova realidade, principalmente em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Em Minas Gerais, por exemplo, a partir de estudos realizados em 2004 e 2005, os educadores Lucia Gouvêa Pimentel, Evandro José Lemos da Cunha e José Adolfo Moura, fizeram, em 2006, uma das Propostas Curriculares para o ensino de Artes mais atualizadas do país. Propuseram, inclusive, a criação de um Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), que se concretizou em 2008. A proposta curricular é dividida em eixos temáticos específicos para cada área artística, além de tópicos explicativos sobre as Diretrizes Norteadoras para o Ensino de Arte, Objetivos do Ensino de Arte, Critérios de Seleção dos Conteúdos e Avaliação em Arte. O ensino do audiovisual, para os autores “ensino das artes audiovisuais”, entra na proposta curricular para o Ensino Médio como um eixo temático, no qual:

...institui-se como um elemento de reestruturação do conhecimento humano na atualidade, pois o contato que todos têm hoje com a imagem em movimento, conjugada com o som, representa uma mudança significativa na forma de alguém se posicionar na sociedade. Portanto, o relacionamento que se

tem hoje com a denominada cultura audiovisual supera, em várias situações, outras formas de consumo de produtos culturais; serve de exemplo a hegemonia cultural que a televisão tem conseguido nos últimos anos, com uma produção e reprodução de imagens que influem enormemente no comportamento da população em quase todo o mundo e quase todas as situações sociais - costumes, religião, ética, política etc. A imagem em movimento tem, assim, um sentido muito forte em nossa vida cotidiana. A introdução da temática audiovisual na atual proposta curricular para o Ensino Médio revela-se extremamente oportuna, visto que o nosso século tende ao aprofundamento do conhecimento e da relação das pessoas com a imagem em movimento, já consolidado e bastante significativo desde o século XX com o surgimento e/ou desenvolvimento da fotografia, do cinema, da televisão e o aparecimento de novas tecnologias aplicadas a produtos audiovisuais, como a imagem digital (PIMENTEL; LEMOS; MOURA, 2006, p. 24).

No ensino superior, houve um avanço importante em 2012, com a inauguração do curso de Licenciatura em Cinema na Universidade Federal Fluminense (UFF). O curso é o primeiro no país voltado para formar profissionais de educação especificamente para o ensino do audiovisual. Na estrutura curricular desse curso os alunos são convidados a entrar em imersão. Além de ter um currículo próprio e abrangente na área audiovisual, inclui disciplinas ligadas ao bacharelado em educação e em arte educação, comuns aos cursos de licenciatura. O curso busca atender a uma crescente demanda da sociedade pelo conhecimento mais aprofundado da diversidade da produção audiovisual e, sobretudo, capacitar professores com habilidades de instigar as potencialidades dos alunos em relação às várias manifestações audiovisuais.

A LDB, os PCN e o PC-Arte são essenciais para fomentar o ensino do audiovisual na escola, não apenas na produção de conhecimento, mas também como prática enriquecedora e transformadora. No entanto, é urgente uma reestruturação desses documentos e das políticas voltadas para a educação, para que se amplie o ensino do audiovisual no ensino formal. A realidade sociocultural dos anos 2010 é completamente diferente da década em que a LDB foi pela última vez redesenhada. Mesmo o PC-Arte de Minas Gerais, que foi publicado em 2006, já se encontram desatualizados em relação às artes audiovisuais. A rápida inserção das tecnologias digitais (vídeo, som, internet, hipertexto, dispositivos móveis de comunicação) no cotidiano das pessoas

provoca uma disparidade em relação à educação formal, que não consegue acompanhar o ritmo dessa atualização tecnológica. Quanto mais demorado esse processo de adaptação, mais o abismo entre a realidade intramuros e realidade extramuros da escola vai se aprofundar.

Se o lugar do ensino do audiovisual for dentro do campo do ensino de Arte, que esse último passe a adotá-lo desde a educação infantil. De certa forma, no mundo contemporâneo, mesmo antes de nascerem, as pessoas já entram em contato com algum dispositivo audiovisual, como a câmera essencial nos aparelhos de ultrassom. A maioria das crianças do século XXI têm uma habilidade desde a primeira infância para manipulação de dispositivos com interface por imagens. Muitos adolescentes de hoje são uma espécie de seres cibernéticos, que provavelmente não conseguiriam sobreviver sem seus prolongamentos tecnológicos de comunicação e produção de imagens. Para um ensino de Arte atualizado e sintonizado com essa contemporaneidade, precisa-se trabalhar com o ensino do audiovisual, em todas as etapas do ensino formal.

Apesar de algumas escolas estarem se atualizando para incluir o ensino do audiovisual no ensino infantil e fundamental, a grande maioria das escolas brasileiras, por tradição, por comodidade, por falta de recursos ou até por desconhecimento de seus gestores, ainda fundamentam seus currículos na LDB e nos PCN do século passado. Para começar a melhorar esse retrato da educação formal brasileira, a fatia destinada ao ensino de Arte dentro das matrizes curriculares também deve ser revista. É fundamental que as outras áreas artísticas sejam trabalhadas com a mesma dedicação que o ensino do audiovisual, até porque o que vai diferenciar a arte audiovisual do audiovisual ferramental e comunicacional será o conhecimento das especificidades estéticas e técnicas das outras áreas artísticas e a relação dessas com o universo do audiovisual.

3.4 Possibilidades imediatas para a inclusão audiovisual

Se, numa situação hipotética, existissem materiais e ferramentas para o ensino de audiovisual disponíveis nas escolas brasileiras, possivelmente eles seriam tratados da mesma forma que os computadores são tratados em grande

parte das escolas. Eles estariam na escola, provavelmente, de maneira subutilizada, sem qualquer metodologia para ensinar aos alunos as potencialidades do equipamento, ou endeusando-o como um totem cibernético, que fica trancado dentro de uma sala, onde só os “servidores escolhidos” o tocam de tempos em tempos para que ele execute pequenas tarefas administrativas da escola, não como ferramenta educativa. Por mais que as políticas públicas para a educação estejam alinhadas com o conceito de educação contemporânea⁵⁹, o desenho administrativo de muitas escolas brasileiras ainda está fundamentado na rígida política do ultrapassado regime militar. Ou seja, por mais que se tente propor currículos completos e atualizados, haverá constantemente barreiras ideológicas, financeiras, burocráticas e administrativas que impedirão que isso ocorra plenamente.

No entanto, com o desenvolvimento tecnológico disseminado em nossa sociedade, podemos conjecturar a possibilidade de uma maior inclusão do audiovisual na escola formal, sobretudo no campo do ensino de Arte. O fácil acesso de alunos e professores aos dispositivos de produção, edição e distribuição de imagens, como celulares, câmeras, aplicativos gratuitos ou de baixo custo, pode contribuir para a disseminação de conhecimento e consequente transposição dessas barreiras e burocracias. Se a escola estiver aberta para se adaptar a essa realidade, as conjecturas vão se concretizar.

Quando a escola, entendida como ecossistema, conscientizou-se da ameaça que representava para o professor a incorporação das modernas tecnologias audiovisuais, optou-se pela sujeição: os audiovisuais convertidos em auxiliares. Assim se revertia a situação. A ameaça se transforma em reforço. O audiovisual já não serve para questionar os procedimentos tradicionais, mas para os reforçar, tornando possível sua sobrevivência (FERRÉS, 1996, p. 32).

Para surtir efeito, o ensino de audiovisual deve interpor os conceitos básicos relacionados à teoria e à prática, se a orientação for pelo ensino dentro do campo da arte, a opção por metodologias inspiradas na Abordagem

⁵⁹ O artigo 1º da LEI Nº 9.394 prescreve que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. E seu § 2º aponta que: A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Triangular e\ou na Cognição Imaginativa seria, no mínimo, um ponto de partida seguro para uma abordagem qualitativa nesse processo de ensino. Essa conjugação metodológica fornece espaço para o contraditório, para o descobrimento e para a ação, transformando-se em um campo de conhecimento importante para o desenvolvimento do educando em contraponto ao processo de massificação da indústria cultural. A atualização constante nas políticas públicas para a educação contribui para que os meios audiovisuais deixem de ser apenas instrumentos didáticos, passando a permitir interpretar e criar novos conhecimentos, tornando possível uma variável de informações dos mais diversos tipos e fins. O Estado e suas políticas educacionais não podem ignorar que imagens e sons influenciam profundamente a sociedade contemporânea. Para Belloni (2005, p.69), “o avanço tecnológico no campo das comunicações torna indispensável e urgente que a escola integre esta nova linguagem audiovisual – que é a linguagem dos alunos – sob pena de perder o contato com as novas gerações”. Cabe ao professor a tarefa de desbravar essa nova realidade, serem os primeiros a buscar novas formas de interlocução entre esse universo tecnológico contemporâneo e seus alunos. Se os professores começarem a promover pequenas mudanças na maneira de trabalhar suas metodologias em sala de aula, incluindo as tecnologias no dia a dia, de certa forma estariam levantando a bandeira da mudança. Logo as instituições seriam obrigadas a acelerarem o processo de reforma na educação tão aguardado.

A integração do vídeo no ensino gera um dilema. Ou é aceita a nova tecnologia com toda a sua capacidade inovadora, assumindo então a transformação de todo o sistema educativo, ou se subjugam a nova tecnologia, tirando dela suas vantagens inovadoras e a colocando a serviço da velha pedagogia (FERRÉS, 1996, p. 32).

Apesar das amplas possibilidades existentes hoje para a educação, como o EaD, por exemplo, que favorece não só a mobilidade espacial como a mobilidade curricular, integrando alunos e professores a disciplinas e conteúdos em um espaço virtual, o ensino tradicional no espaço físico Escola,

em grande parte ainda permanece estático, repetindo as mesmas metodologias e os mesmos modelos acadêmicos do século passado.

Não é estranho, portanto, que nossas escolas continuem vendo nas mídias unicamente uma possibilidade de eliminar o tédio do ensino, de amenizar jornadas presas de inércia insuportável. No entanto, a atitude eminentemente defensiva da escola e do sistema educativo os está levando a desconhecer ou disfarçar que o problema de fundo está no desafio proposto por um ecossistema comunicativo no qual o que emerge é outra cultura, outro modo de ver e de ler, de aprender e conhecer. A atitude defensiva se limita a identificar o melhor do modelo pedagógico tradicional com o livro e anatematizar o mundo audiovisual com o mundo da frivolidade e da manipulação das mentes jovens, imaturas e indefesas. Todavia, a realidade cotidiana da escola demonstra que a leitura e a escritura não são uma atividade criativa e prazerosa, porém, predominantemente uma tarefa obrigatória e entediante, sem possibilidades de conexão com dimensões-chave da vida dos adolescentes. Uma atividade castradora: confundindo qualquer expressão de estilo próprio na escrita com anormalidade ou plágio, os professores tendem, por *habitus* do ofício, a reprimir a criatividade quase sistematicamente (MARTIN-BARBERO; REY, 2004, p. 60-61).

A inércia das instituições, sejam elas governamentais ou não, impõe ao professor papel de forte peso transformador. Dentre as possibilidades de transformação, está a disseminação do uso tecnológico e dos meios digitais como ferramenta educativa através do audiovisual. Uma das grandes dificuldades apontadas por professores que trabalham o audiovisual como área de conhecimento, ou o utilizam em suas metodologias de ensino, está justamente na falta de apoio governamental e dos próprios colegas docentes. O pleno desenvolvimento dessa área está intimamente ligado a processos políticos e econômicos para fornecimento de materiais e condições de trabalho, pela capacitação do professor através de uma base teórica que lhe possibilite uma amplidão de pensamento capaz de abarcar e desenvolver novas metodologias capazes de enriquecer a inter-relação com o aluno, novas estruturas, novos conhecimentos. Para que o ensino do audiovisual desenvolva-se, é necessário um conjunto de fatores que viabilizem a ação dos agentes envolvidos, como apoio técnico, material e humano. Somente entusiasmo, apesar de sua importância, não produz eficácia de resultado em uma área repleta de imponderabilidades como a educação.

Apesar de não ser a primeira tentativa, um fato importante para a inclusão do ensino do audiovisual na educação formal é o projeto de lei (PL 7507/2010) que estabelece a obrigatoriedade da inserção de filmes brasileiros no currículo escolar do Ensino Básico. De autoria do senador Cristovam Buarque, ainda em tramitação, pode trazer diversos benefícios ao ser integrado como componente curricular, com exibição mínima de 2 horas mensais nas escolas do ensino fundamental. Tal projeto visa corrigir um pouco a própria incapacidade de nossas instituições em incorporar novas formas de conhecimento do meio audiovisual. Importante como formador de consciência crítica, o ensino formal é capaz de atribuir ao cinema nacional uma capacidade de reflexão dificilmente alcançada por qualquer outro meio. Dentro desse contexto, seria possível trabalhar as infinitas possibilidades de contextualização e fruição audiovisual. Ao retirar o obscurantismo da produção audiovisual, é possível fornecer ao educando um produto capaz de aumentar sua própria consciência de cidadania. Portanto, mesmo atuando na obrigatoriedade de uma lei, demonstra-se como mecanismo libertador. No entanto, poderia ser incluída nesse projeto também a obrigatoriedade da inclusão de *kits* para produção audiovisual. Como esses equipamentos são extremamente mais baratos e de manuseio descomplicado nos dias de hoje, não haveria impedimento, nem financeiro nem técnico, para se pensar em incluir esses equipamentos em um Projeto de Lei ou em algum outro programa de governo para reestruturação da educação brasileira.

Ainda sobre o projeto de lei (PL 7507/2010), o cinema brasileiro, dada a sua íntima ligação com o próprio contexto social, proporciona não só uma maior reflexão sobre os mais diversos temas relacionados à cultura brasileira, mas também favorece a aproximação e mudanças na relação professor e aluno, devido à velocidade que o audiovisual se reinventa e produz novas linguagens e significações. Toda essa transformação é percebida e acompanhada através do acesso às múltiplas janelas de exibição como a televisão o cinema e internet, presentes no cotidiano dos alunos. Essas novas formas de expressão, proporcionadas pela evolução tecnológica, demandam reflexão e o ambiente escolar tem papel essencial nesse processo. Iniciativas como essas do senador Buarque, aliadas à ampliação do ensino do audiovisual dentro do campo de conhecimento da Arte, podem facilitar o domínio das

possibilidades expressivas do audiovisual. Obviamente é necessário habilitar os professores para esse papel.

O ensino do audiovisual em uma perspectiva contemporânea deve ser muito mais que um recurso ou ferramenta pedagógica, pode ser uma opção educativa de incluir o educando e seu mundo escolar em perspectivas não exploradas anteriormente. Dispositivos como a televisão, rádio e computadores são capazes de trazer um mundo de conhecimento através da exibição e produção de conteúdos significativos, possibilitando a interação e a integração de espaços diferentes. A escola não pode ser mais encarada como um ambiente independente, mas deve estar interligada com o mundo através dos próprios professores e alunos que fazem uso das tecnologias atuais. Sendo assim, é imprescindível a utilização de novas metodologias que possibilitem integrar a escola de maneira consciente e crítica às formas de interações sociais presentes na vida cotidiana.

Com a atenção que a educação vem dando às novas tecnologias na sala de aula, torna-se necessário não só aprender a ensiná-las, inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando um público consciente (BARBOSA, 2008, p. 111).

O ensino do audiovisual dentro de uma perspectiva artística garante não só a possibilidade de livre expressão, mas também uma nova construção de diálogo. Ferrés (1996, p.93) defende que é necessário incorporar a televisão à sala de aula de uma forma mais contundente, e em “todas as áreas e níveis de ensino, não para aumentar ainda mais o seu consumo, mas para otimizar o processo de ensino-aprendizagem”. Isso significa explorar esse meio de todas as perspectivas possíveis: “técnica, econômica, expressiva, ideológica, social, econômica, cultural”, etc. Atualizando a afirmação de Ferrés, colocaríamos também a internet como outra possibilidade a ser incorporada.

Educar na televisão significa transformar o meio em matéria ou objeto de estudo, educar na linguagem audiovisual, ensinar os mecanismos técnicos e econômicos de funcionamento do meio, oferecer orientação e recursos para a análise crítica dos programas (FERRÉS, 1996, p.93).

O produto audiovisual é altamente atrativo e, mesmo sem procedimentos pedagógicos, um grande divulgador de informações. Ao introduzir recursos audiovisuais nas salas de aulas é possível oferecer formas de interpretar e analisar criticamente essas informações pela compreensão da linguagem audiovisual. Tal compreensão é fundamental para que o excesso de conteúdo audiovisual diante do aluno não o despersonalize.

Saindo um pouco do campo do ensino de Arte, qualquer professor, ao adquirir habilidade e competência para ensinar com recursos tecnológicos, pode adaptar suas atividades didáticas como forma de aprimorar suas metodologias e enriquecer os temas a serem trabalhados. Conhecer as possibilidades de comunicação e de expressão audiovisual é importante para a educação de maneira geral e como refinamento da postura do educando diante do mundo. Os alunos devem ter a possibilidade de descobrir, através de uma aptidão crítica, o que está sendo mostrado e o que está oculto nos infinitos tipos de expressão audiovisual. A multiplicidade na educação é essencial, pois a linguagem escrita não é suficiente diante da imensa gama de possibilidades comunicacionais e expressivas oferecidas pelas tecnologias audiovisuais existentes hoje. Alfabetizar audiovisualmente, portanto, também implica preparar o educando para distinguir e produzir suas próprias lógicas de linguagem, expressão e comunicação.

A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga (FREIRE, 1992, p. 79).

O mais preocupante é que, mesmo com o grande coro formado por educadores, pesquisadores, sociólogos, teóricos da comunicação e outros sobre as potencialidades do audiovisual na educação, nas escolas, com raras exceções, ele ainda tem sido usado como mero material de apoio a conteúdos disciplinares. Consideramos que a inserção de material audiovisual com outras características cognitivas (vídeos didáticos interativos, por exemplo), é de suma importância para fornecer subsídios à estrutura educativa. Porém, é necessário que a escola propicie a experiência da produção pelo próprio corpo discente e docente, criando um diálogo entre o conteúdo ministrado pela escola e o

conteúdo advindo de seus alunos e professores, enriquecendo e construindo uma prática educativa pelas relações interpessoais e o saber.

3.5 Ensino audiovisual no terceiro setor

O ensino audiovisual tem sido utilizado por diversas organizações não governamentais (ONGs) como forma de suprir o vácuo deixado pela educação formal. Em sua grande maioria, trata-se de um ensino com duração menor que nos cursos universitários, de dois meses a um ano, não necessariamente distribuído em uma grade curricular rígida, com avaliação opcional e atuando sem uma clara estratégia de inserção profissional no mercado. Os cursos trabalham, na maioria das vezes, com uma metodologia híbrida com parte prática e parte teórica, com objetivos muito focados na sensibilização e introdução ao universo da criação e crítica para o audiovisual. São poucos os que propõem uma formação mais aprofundada. Isso ocorre principalmente pela falta de recursos para o investimento em uma estrutura técnica e de pessoal que garanta cursos de especialização, por exemplo.

Entre as capacidades desenvolvidas por projetos propiciados pelas ONGs, estão a ampliação do repertório imagético, análise crítica, expressão e linguagens adquiridas no processo de produção prática fílmica, estimulando diferentes formas de inteligência, possuindo um quadro de alunos dos mais diversos perfis.

Normalmente o fomento orçamentário é derivado do investimento dos próprios alunos ou de financiamento público, por meio de Leis de Incentivo ou por convênios entre as entidades e secretarias municipais, estaduais e órgãos do governo federal. Esses financiamentos públicos são extremamente pequenos, principalmente se confrontarmos o impacto educativo que essas intervenções são capazes de produzir. As experiências do terceiro setor no campo do ensino audiovisual são reiteradamente desperdiçadas pelo poder público, que investe recursos sem uma continuidade e uma periodicidade definida, abandonando às vezes os projetos em pleno processo de formação ou de produção de produtos.

Independentemente do apoio financeiro, inerente a qualquer projeto de ensino que utiliza novas tecnologias, iniciativas do terceiro setor brasileiro vêm crescendo substancialmente, produzindo conteúdos e formando alunos. Há uma clara necessidade de que essas experiências e o *know-how* adquirido por essas organizações sejam sistematizadas para nortear políticas educacionais, visto que já foram testadas, diminuindo possibilidades de erros no desenvolvimento de novos projetos mais amplos.

Foi a partir da década de 1990 que começaram a surgir, de maneira mais expoente, entidades e projetos sociais relacionados com o ensino do audiovisual. Mas foi nos anos 2000 que o crescimento de tais projetos atingiu seu auge; acompanhando a retomada do Cinema Nacional, vários festivais de cinema foram criados, aumentando a oferta de oficinas em diversas áreas do audiovisual. Foram criados, pelo governo federal, programas específicos para o fomento da produção e da formação, como, por exemplo, o Cultura Viva, o Cine mais Cultura e o Olhar Brasil, além de outros projetos apoiados, como o Revelando os Brasis. A criação da Agência Nacional do Cinema (Ancine), em 2001, também foi muito importante para a organização do setor, fiscalização e investimentos na produção audiovisual. No entanto, esse *boom* de ações do terceiro setor na área audiovisual ainda é muito pouco perante o significativo número de ONGs brasileiras nas outras áreas. Segundo o IBGE (2010), existiam oficialmente no Brasil em 2010, 5,6 milhões de pessoas jurídicas públicas e privadas. Dessas, 556,8 mil eram instituições sem fins lucrativos e, dentre estas, mais da metade (52,2%), ou seja, 290 mil, eram só de fundações e associações privadas. Do total das instituições públicas e privadas 11 995 (4,1%) eram dedicadas à área da cultura, e a grande maioria delas (77,4%), situadas nas Regiões Sudeste e Sul do País. No Gráfico 4, podemos visualizar a distribuição das instituições públicas e privadas em todas as regiões brasileiras.

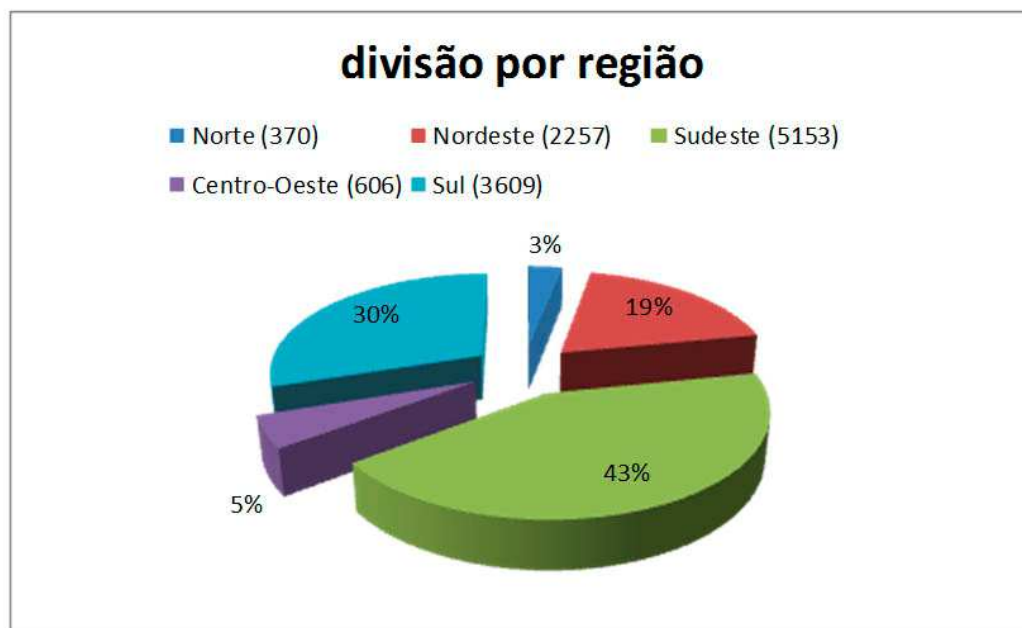


Gráfico 4 - Quantidade de instituições na área de cultura por região.

Fonte: IBGE

Seria impreciso tentar mensurar a quantidade de instituições que trabalham exclusivamente com a formação audiovisual, tendo em vista que em muitas delas os programas são voltados para múltiplas áreas da cultura, ou programas híbridos que articulam o audiovisual com outras áreas. Há também uma diversidade metodológica para se trabalhar com o audiovisual entre essas instituições: enquanto algumas focam na formação técnica, outras buscam uma formação mais crítica e estética e há outras ainda que trabalham o audiovisual numa perspectiva mais abrangente de comunicação, sendo ele uma das possibilidades.

Porém, diante desses números, fica evidenciado o quanto é mal distribuída entre as regiões do país a atuação do terceiro setor e do poder público na área da cultura. Esses dados refletem um pouco a ineficiência das políticas públicas no fortalecimento de programas descentralizados e a incapacidade do terceiro setor reagir a essas necessidades em lugares mais distantes dos grandes centros urbanos. Uma das saídas seria aumentar as parcerias com entidade privadas ligadas a outros setores da economia, como as outras 5 milhões de empresas com fins lucrativos citadas nessa pesquisa do IBGE. Porém, esse formato co-participativo de fomento às atividades do

terceiro setor teria que ser revista em muitos casos, visto que o financiamento privado (que, há algum tempo, apoia programas na área da cultura), ao mesmo tempo em que viabiliza o andamento de alguns projetos, também atua como censura a determinados temas que podem ter uma abordagem desinteressante à sua imagem. Os departamentos de *marketing* de grandes empresas nacionais e multinacionais tendem a criar critérios muito rígidos para apoiarem projetos culturais, esportivos ou sociais. Se a marca e a ideologia dessas empresas não forem bastante explícitas nessas ações culturais, elas tendem a não destinar recursos para a execução dos mesmos. Isso acontece com frequência em projetos aprovados nas leis de incentivo à cultura que demandam captação de recursos e contrapartidas junto às empresas privadas. Paradoxalmente, o que era para ser um produto cultural com foco na melhoria social de um determinado grupo ou população se transforma em uma peça de propaganda institucional da empresa patrocinadora.

A informalidade em relação às leis trabalhistas também dificulta vínculos empregatícios e a perda de direitos profissionais. Conseqüentemente, há uma também uma perda de qualidade na formação das equipes envolvidas nesses processos, os quais, através de um apoio político e financeiro adequado, poderiam fornecer uma estrutura pedagógica melhor elaborada, produzindo resultados mais vantajosos do que já apresentam hoje.

Apesar de estar longe do ideal à quantidade de programas e ações de inclusão audiovisual no país, essa atividade cresceu substancialmente a partir dos anos 1990, tendo relação óbvia com o aumento da produção audiovisual no país, com a chegada da internet e com o barateamento das ferramentas de produção. Como resultado desses projetos, milhares de novos vídeos são produzidos a cada ano. Toledo (2010) chama esse fenômeno essencialmente urbano de Educação Audiovisual Popular (EAP).

Ainda que, especialmente através das diferentes Oficinas Itinerantes, diversas localidades do interior do país sejam atendidas, a grande maioria das atividades concentra-se nas capitais, e especialmente, no sudeste. Em 2009 a região sudeste concentrava mais que o dobro de entidades do que a soma de todas as outras regiões. Sudeste, 76,5% contra 33,5% das demais regiões (TOLEDO, 2010, p.82).

O público-alvo da maioria desses projetos evidencia grande oportunidade para quem ainda está em processo de formação, vislumbrando novos horizontes para, por exemplo, crianças, adolescentes e jovens. No entanto, formatos direcionados para outras classes, como a dos professores, por exemplo, ainda são pouco significativos. Toledo (2010), em pesquisa realizada com 70 entidades que trabalham com formação audiovisual, aponta que crianças e jovens somam 75% do público dessas iniciativas e apenas 6% das entidades destinam projetos para educadores. É o que podemos verificar no Gráfico 5.

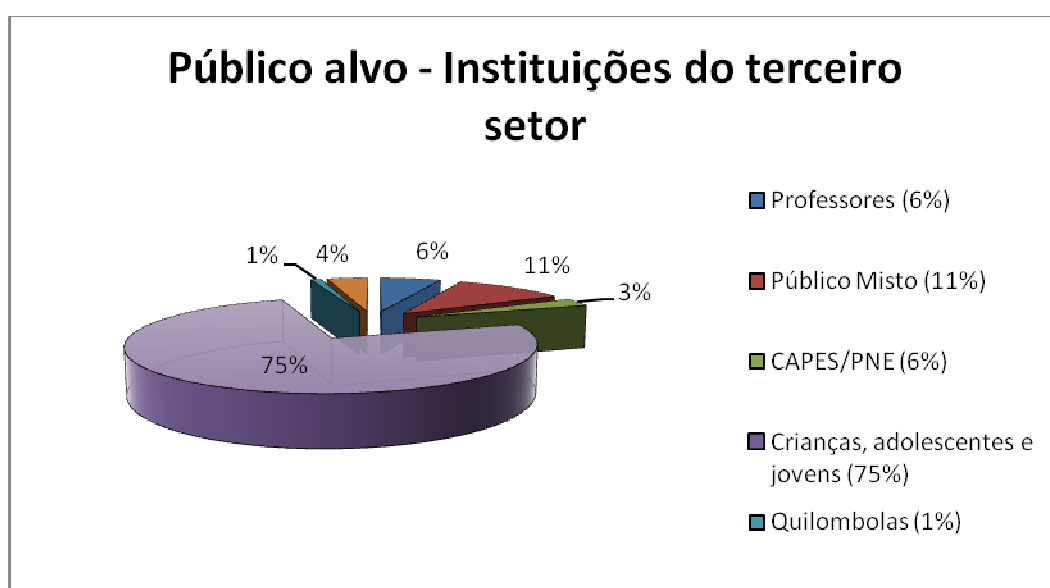


Gráfico 5 - Público alvo de projetos e programas de ensino de audiovisual em 2010.

Fonte: (TOLEDO, 2010, p. 91)

É importante que essas instituições do terceiro setor invistam mais em outros grupos. Para os professores do ensino formal, essas experiências podem prover significativamente, a partir de incentivo e apoio financeiro adequado, uma formação pedagógica complementar essencial nesse mundo contemporâneo. Esse processo visaria não somente à inserção de conhecimento e técnicas de trabalho dentro das instituições escolares tradicionais, local em que normalmente atuam esses professores, ajudando a disseminar a cultura imagética no ensino de base, como também preparando educadores qualificados para a continuidade e expansão desses e de outros

projetos similares no próprio terceiro setor. Se esse professor for da área de Artes Visuais, a imbricação desses conhecimentos adquiridos com outras áreas artísticas do seu domínio pode potencializar muito suas metodologias.

A medida que o tempo dedicado à educação se confunde com o tempo de vida de cada um, os espaços educativos, assim como as ocasiões de aprender, tendem a multiplicar-se. O ambiente educativo diversifica-se e a educação abandona de novo os sistemas formais para se enriquecer com a contribuição doutros atores sociais (DELORS et. al. 1998, p. 110).

3.6 Projetos de inclusão audiovisual

Para compreendermos melhor como estão sendo estruturados os processos metodológicos do ensino de audiovisual não formal na contemporaneidade, como eles influenciam na capacitação do público, sobretudo os professores do ensino formal, e como são os resultados estéticos dos produtos gerados por eles, investigamos algumas instituições que se destacam pelo seu *know-how* na inclusão audiovisual. Foram selecionados projetos e programas de formação da região sudeste com mais de três anos de atuação ininterruptos, que desenham metodologias que valorizam a perspectiva do audiovisual como arte. Esse tempo perene é importante para obtermos dados mais significativos sobre essas estruturas metodológicas e seus resultados. Os principais projetos trabalhados foram: A Escola de Cinema do CINEAD e O Cinema Vai à Escola do CINEDUC, do Rio de Janeiro, as Oficinas Kinoforum de Realização Audiovisual de São Paulo e o Núcleo Oi Kabum! de Minas Gerais. O critério para a seleção dessas instituições está relacionado com as informações encontradas em algumas teses e dissertações pesquisadas, que investigaram a fundo esse tipo de instituição do terceiro setor, que trabalham com a formação e produção audiovisual para públicos diferentes. Todos os exemplos relacionados abordam de alguma forma o público ligado à educação formal, basicamente professores e alunos. Isso nos deu um bom embasamento para focarmos nas questões metodológicas e estratégias de produção audiovisual desses programas e projetos de formação,

fatores fundamentais para a construção de nosso laboratório Horizontes Periféricos. As principais pesquisas investigadas foram:

Pontos de vista em documentários de periferia: estética, cotidiano e política de, Gustavo Souza da Silva. Tese apresentada em 2011 ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), orientada pelo Dr. Henri Pierre Arraes de Alencar Gervaiseau. Trata-se de uma análise da produção audiovisual das periferias, sobretudo documentários na década de 1990. Trabalha com a análise das questões estéticas de 40 filmes documentários egressos de coletivos e instituições voltadas para inclusão audiovisual.

Educação Audiovisual Popular no Brasil - Panorama, 1990 2009, de Moira Toledo. Tese apresentada em 2010 ao Programa de Estudos dos Meios e da Produção Midiática da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – (ECA – USP), orientada pela Doutora Esther Imperio Hamburger. O trabalho faz uma análise de oficinas e cursos livres de audiovisuais gratuitos de 70 instituições espalhadas pelo Brasil, entre 1990 e 2009, nos quais busca correlações entre os princípios filosóficos, teóricos e práticos intrínsecos a esses cursos.

Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no Brasil, de Sérgio Alberto Rizzo Junior. Tese apresentada em 2011 ao Programa de Meios e Processos Audiovisuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA – USP), orientada pela Dra. Maria Dora Genis Mourão. A pesquisa traz um arcabouço conceitual no campo da linguagem e da produção audiovisual, para a fundação de um curso de especialização *lato sensu*, no qual o público principal seria formado por professores da Educação Básica, que compreende os nove anos do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio.

Audiovisual na sala de aula: estudo de trabalhos de produção de vídeo como instrumento pedagógico no processo de ensino aprendizagem, de Fabianna Maria Whonrath Miranda. Dissertação apresentada em 2008 ao Programa de Pós-graduação em Multimeios do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), orientada pelo Dr. Nuno César Pereira de Abreu. A pesquisa investiga metodologias de produção

audiovisual na escola formal, por meio da análise de cinco vídeos produzidos por alunos do Ensino Médio. A autora faz uma decomposição analítica das metodologias usadas para chegar ao resultado final dos vídeos.

A Escola Vai ao Cinema, Livro de Inês Assunção de Castro Teixeira José de Sousa Miguel Lopes. Publicado em 2003 pela editora Autêntica de Belo Horizonte. A obra trabalha a educação por meio de importantes filmes brasileiros e estrangeiros. Os artigos reunidos focam a questão temática dos filmes e as possíveis relações com a vida escolar dos alunos e professores.

Vídeo e experimentação social: um estudo sobre o vídeo comunitário contemporâneo no Brasil, de Clarisse Maria Castro de Alvarenga. Dissertação apresentada em 2004 ao Programa de Pós-Graduação em Mídias, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), orientada pelo Dr. Fernão Vítor de Almeida Pessoa Ramos. Direciona sua pesquisa às especificidades do vídeo comunitário, investigando as metodologias usadas por essa modalidade de produção. Investiga a trajetória de dez instituições e grupos ligados à formação e produção audiovisual popular.

O cinema digital e seus impactos na formação em cinema e audiovisual, de Luciana Rodrigues Silva. Tese apresentada em 2012 ao Programa de Pós-Graduação em Meios e Processos Audiovisuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), orientada pela Dra. Maria Dora Genis Mourão. Defende como a tecnologia digital aplicada ao audiovisual causou mudanças na produção cinematográfica, quais foram os impactos dessas transformações sobre o ensino da área nas instituições de ensino superior brasileiras.

Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta) de Cláudia de Almeida Mogadouro. Tese apresentada em 2011 à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), orientada pelo Dr. Ismar de Oliveira Soares. Estabelece uma relação entre o cinema como linguagem artística e as possibilidades de inserção na educação formal. Foca seu estudo no desenvolvimento das teorias relacionadas à Educomunicação.

Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto - Um estudo sobre a utilização do cinema na educação, de Arlete Cipolini. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da

Universidade de São Paulo (USP), orientada pelo Dr. Amaury Cesar Moraes. A ideia principal é de que o avanço tecnológico das ferramentas de produção facilita o acesso da grande maioria da população às produções cinematográficas, inclusive a entrada maciça na escola formal. No entanto, não há uma preocupação com a formação e capacitação dos professores para trabalharem melhor esse recurso. Foi realizada uma pesquisa empírica pela autora em Escolas Públicas de Ensino Médio do estado de São Paulo.

Inclusão audiovisual através do cinema de animação, de Sérgio Henrique Carvalho Vilaça. Dissertação apresentada em 2006 ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), orientado pelo Dr. Evandro José Lemos da Cunha. Trata-se de um estudo sobre processos de inclusão audiovisual utilizando o cinema de animação como objeto. Foram mapeadas experiências bem sucedidas de instituições do terceiro setor para o desenvolvimento de um material didático específico para o ensino de técnicas de animações.

3.6.1 A Escola de Cinema do CINEAD

A Escola de Cinema do CINEAD é o único projeto pesquisado por nós que tem vínculo direto com uma universidade. O programa Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD) é ligado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi idealizado e é coordenado pela Dra. Adriana Fresquet, e lá são desenvolvidas atividades de pesquisa, ensino e extensão. Dentre os projetos de extensão voltados para grupos alvo específicos, como mulheres cuidadoras de creches, surdos, terceira idade, hospitais e outros, se destacam aqueles que produzem experiências de cinema com professores e alunos de educação básica dentro e fora das escolas. Essas experiências são o campo empírico do projeto de pesquisa “Currículo e linguagem Cinematográfica na Educação Básica”, que se articula com atividades de ensino na graduação e pós-graduação.

Os principais fundamentos desta proposta articulam autores dos estudos de cinema – em particular da pedagogia do cinema – com autores do campo de saberes e práticas da educação – em particular da psicologia e da filosofia da educação. Os debates dos seminários de leitura estão articulados com a empiria desenvolvida nos projetos de extensão do CINEAD, que promove atividades em escolas de Educação Básica, na Cinemateca do MAM, no IPPMG, e no Centro de Referência das Mulheres da Maré (CINEAD, 2013).

O projeto é realizado em parceria com a Cinemateca do Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro e com escolas públicas. Especificamente, o curso se propõe a aproximar os professores e seus alunos da gênese do cinema mais puro, ainda não concretizado como expressão artística ou comunicacional. O curso é dividido em dois módulos. No primeiro, há uma introdução às teorias do cinema, propondo desconstruir a abordagem instrumentalizada do audiovisual, como comumente é feito na prática pedagógica, pensando em outras possibilidades que o audiovisual oferece, numa perspectiva de aprender, desaprender e reaprender. Para Fresquet (2007), para que possamos ter uma postura mais crítica diante da realidade que nos cerca, a necessidade de aprender não é menos importante do que de

desaprender conceitos, significados, atitudes, valores historicamente apropriados, às vezes nem totalmente conscientes. Eles são carregados como mochilas pessoais, familiares, culturais. E o cinema, que aprendizagens facilita? Que valores, conceitos, questões nos permite escovar a contrapelo para desaprender (FRESQUET, 2007, p. 47-49).

O projeto defende uma aproximação do audiovisual como hipótese de alteridade no ambiente da educação formal. No segundo módulo, mais prático, os participantes são convidados a mergulhar na estética dos primeiros filmes curtos dos irmãos Lumière, para em seguida repetirem essa experiência germinal, produzindo também filmes de um minuto. Esses exercícios pedagógicos foram inspirados nas metodologias dos cineducadores franceses Alain Bergala e Nathalie Bourgeois, que foram os criadores do curso *Minuto Lumière*, ministrado na Cinemateca Francesa.

O momento de decidir disparar a câmera, a angústia e a esperança diante de tudo que poderia dar certo ou errado para seu plano durante este minuto fatídico, mais intenso que

qualquer outro, em que a câmera rodava, era vivido pelos alunos com grande seriedade e gravidade. (...) Quando alguém segura uma câmera e se confronta ao real por um minuto, num quadro fixo, com total atenção a tudo que vai advir, prendendo a respiração diante daquilo que há de sagrado e de irremediável no fato de que uma câmera capta a fragilidade de um instante, com o sentimento grave que esse minuto é único e jamais se repetirá no curso do tempo, o cinema renasce como no primeiro dia em que uma câmera operou (BERGALA, 2008, p.209-210).

Os participantes do curso Cinema para Aprender e Desaprender, nos dois dias em que acontece o projeto, são convidados a preencherem um questionário informando suas expectativas em relação ao cinema na Educação Básica no primeiro dia, antes de começar o curso, e outro avaliando a experiência por que passaram, no segundo dia, ao final curso.

3.6.2 O Cineduc

Uma das mais antigas instituições de ensino de audiovisual não formal em atuação no país iniciou suas atividades em 1970, com o compromisso de levar às crianças e aos jovens conhecimentos sobre o universo do cinema. Os três primeiros artigos do seu estatuto deixam claro qual a origem, a função e os objetivos dessa instituição:

Art. 1º - CINEDUC – CINEMA E EDUCAÇÃO, resultante de uma experiência da central católica de Cinema da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, é uma entidade provida de personalidade jurídica, de duração ilimitada, de caráter filantrópico e sem fins lucrativos, com sede e foro no Município do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro.

Art. 2º - O CINEDUC tem os seguintes objetivos:

- a) colocar a comunicação audiovisual a serviço da realização humana do indivíduo, na escola, na família e na sociedade;
- b) investigar a atitude do indivíduo diante da comunicação audiovisual;
- c) desenvolver as capacidades de atenção, percepção e retenção e a criatividade;
- d) estimular a consciência crítica;
- e) promover intercâmbio com instituições afins, públicas e privadas, de âmbito regional, nacional e internacional.

Art. 3º - Para atingir tais objetivos, o CINEDUC propõe-se a realizar projeções, produções, publicações, cursos e outras atividades, inclusive através de entidades por ele mantidas.

Soares (2007) aponta que, na verdade, o projeto foi idealizado um ano antes, a partir da vontade de um grupo de professoras em querer inovar as metodologias rígidas do ensino de arte, que tinha o ensino do desenho como atividade preponderante. Elas viram na exibição de cinema uma boa alternativa de mudança. “Entre 69 e 74, esse movimento nas escolas foi muito intenso” (SOARES, 2007, *apud* VIEIRA T. C. 2008, p. 114).

O projeto do Cineduc foi inspirado em uma experiência que vinha sendo realizada no Equador pelo professor e antropólogo Luis Campos Martinez, cuja metodologia buscava uma alfabetização audiovisual das crianças. Vieira T. C. (2008) afirma que esse processo metodológico foi incorporado pelo Secretariado Latino-Americano da Organização Católica Internacional do Cinema (OCIC), que se incumbiu de replicá-lo em outros países da América Latina com o nome de *PlanDeni (Plan de Niños)*, ao qual o Cineduc se afiliou. Em parceria com a Central Católica de Cinema da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o projeto foi adaptado para ser trabalhado inicialmente em algumas escolas católicas particulares do Rio de Janeiro, com uma metodologia focada no processo de observação, crítica e realização. Os cursos nesse período, por serem de quinze em quinze dias, tornavam-se demasiadamente longos.

Os dois primeiros anos eram de iniciação à linguagem cinematográfica (constando uma série de exercícios de estímulos visuais através de desenhos, quadrinhos, fotos, diafilmes, slides, etc.) e o último ano, eminentemente prático, dedicado à filmagem (super-8) pelas crianças de suas próprias histórias. Cada curso apresentava ao seu final, em média, duas produções e era direcionado principalmente para o público de 9 ou 10 anos de idade (VIEIRA T. C. 2008, p. 115).

A partir de 1974, as metodologias foram reestruturadas a fim de incluir mais os professores nos processos de aprendizagem. O Cineduc passou a

desenvolver um material didático produzido com audiovisuais⁶⁰, que formava um *kit* com sete apresentações sobre a linguagem e a estética cinematográfica. “O aluno começou a manipular o material (câmera, projetor, filme, editor, etc.) desde o início. A mudança foi motivada, em parte, pela intensificação de atividades artísticas nas escolas (desenho, música, teatro)” (NOGUEIRA, 1979, p.70 *apud* VIEIRA T. C. 2008, p. 115).

Uma das atividades que o Cineduc realizava era a organização de encontros entre os alunos dos cursos e diretores e atores de cinema e de televisão, nos quais os alunos das escolas eram incentivados a questionar esses profissionais sobre seus filmes e processos de trabalho.

Com a filiação do Cineduc, nos anos 1990, ao Centre International Du Film pour l'Enfance et La Jeunesse (CIFEJ), órgão ligado à UNESCO, há uma estruturação nas ações da instituição, buscando um alinhamento com as diretrizes internacionais para o ensino de cinema. Com esse reconhecimento internacional, O Cineduc passa a ser requisitado como consultor em projetos de ensino de audiovisual espalhados pelo Brasil como em festivais e mostras de cinema, seminários e em outros cursos de formação audiovisual. Em relação às parcerias do Cineduc com a educação formal, Vieira T. C. (2008) aponta algumas dificuldades encontradas pelos dirigentes da instituição:

Apesar de existir a consciência da importância da formação de professores e do trabalho fundamentado no educador, tanto Hilda Soares, se referindo ao passado, quanto Ana de Abreu, citando o presente, indicaram que é difícil se ter a atenção da professora de classe, aliás, “difícilimo”. Porque para elas aquilo era considerado mais um cargo, mais uma responsabilidade, então, elas ficavam presentes, mas não atentas. Isso a gente observou muito nas escolas públicas. Enquanto nós estávamos dando aula, conversando com a criança e a criança trabalhando, a criança discutindo, a professora estava corrigindo prova (VIEIRA T. C. 2008, p. 118).

Um dos projetos atuais do Cineduc que se relaciona com a educação formal é o A Escola Vai ao Cinema, que acontece desde 2001 em parceria com o Serviço Social do Comércio (Sesc) em diversas cidades brasileiras. Leite e Moreno (2007, p.5-6) ressaltam que o projeto tem como objetivo juntar vários

⁶⁰ O termo audiovisual nesse caso se refere a um tipo de projeção de imagem que não é propriamente um filme e sim uma forma de se trabalhar fusões de imagens com acompanhamento sonoro à parte.

alunos em um espaço preparado para projeção cinematográfica, onde são exibidos conteúdos “que os atraiam e despertem sua atenção, imaginação e curiosidade”. A ideia é atuar na capacitação coletiva de professores e alunos para fruição e o debate sobre o universo audiovisual. Os filmes apresentados nesses encontros são prioritariamente nacionais, para provocar uma identificação mais imediata com o público. Para Vieira T. C. (2008, p.122), “seu foco é concentrado na transformação dos indivíduos, através da informação, capacitação e desenvolvimento de valores”.

A partir de 2003, esse projeto incorporou três atividades práticas em suas ações: 1) a oficina de fabricação de dispositivos percussores do cinema, chamada “Mágicas e técnicas de animação”, em que alunos entre 8 e 12 anos e aprendiam a construir brinquedos óticos; 2) uma voltada para adolescentes e jovens entre 12 e 18 anos, chamada de “Cineastas do futuro”, com práticas de produção de vídeos e 3) um curso mais teórico, com vários módulos sobre aspectos da produção, estética, teoria e metodologias para se trabalhar o cinema na escola, voltado para professores do ensino fundamental e médio, chamado de “Capacitação em linguagem cinematográfica”. Em 2005, um curso de produção de animação foi acrescentado nos projetos de formação dos professores. A intenção era que esses tornassem multiplicadores dessas técnicas de animação em suas escolas.

Segundo Vieira (2008), em 2005 esse projeto percorreu 33 cidades, realizando 70 oficinas, das quais participaram professores e alunos do ensino formal. Os números de 2007 apontam que esse número cresceu para 95 cursos realizados em unidades do Sesc espalhadas por 21 estados brasileiros, onde foram realizadas 138 oficinas, sendo 69 para professores e 69 para alunos do ensino formal. Para Leite e Moreno (2007, p.5), o projeto A Escola Vai ao Cinema atende a três premissas didáticas, funcionando como “instrumento de apoio pedagógico às disciplinas curriculares; como elemento de educação artística e prazer estético (formação de plateia e qualificação de público); e como meio de expressão e comunicação”.

O Sesc fornece aos participantes durante o curso uma apostila para que os professores trabalhem com seus alunos outras atividades de ensino de audiovisual. O material contém informações importantes sobre alguns filmes que podem ser trabalhados em sala de aula, como ficha técnica, premiações e

sinopse. Além disso, o material indica algumas possíveis atividades em que a interdisciplinaridade e temas transversais podem ser trabalhados.

3.6.3 Oficinas Kinoforum de Realização Audiovisual

A Associação Cultural Kinoforum é uma entidade sem fins lucrativos que realiza e apoia projetos na área audiovisual desde 1995. Atua em várias frentes relacionadas à promoção, produção, ensino e fomento do setor audiovisual brasileiro, dentre seus projetos destacam-se:

- O Festival Internacional de Curtas-Metragens de São Paulo, que exhibe e premia curtas independente do mundo todo, sendo um dos festivais mais conceituados do Brasil;
- A publicação impressa e digital do Guia Kinoforum de Festivais de Audiovisual, que publica números sobre o desenvolvimento do mercado audiovisual brasileiro e relaciona a grande maioria dos festivais e mostras espalhados pelo Brasil, inclusive as datas de inscrição e tipos de premiação desses eventos, bem como a divulgação de cursos formais e informais de audiovisual. “Uma ferramenta fundamental para diretores e produtores traçarem a estratégia de divulgação de seus filmes nas mostras e festivais mais condizentes com o perfil dessas obras” (KINOFORUM, 2013). Também criam um instantâneo da produção e do mercado para que os diferentes agentes culturais tenham acesso à diversidade da produção audiovisual brasileira. O site KinoOikos foi lançado em agosto de 2007, por iniciativa da Associação Cultural Kinoforum e da Ouroboros Cinema e Educação, e é viabilizado pelo Programa Petrobras Cultural;
- O portal de vídeos KinoOikos, onde o internauta pode acessar um acervo de mais de 300 vídeos produzidos principalmente por projeto de inclusão audiovisual. O *website* possui ferramentas interativas que podem filtrar os vídeos a partir de temáticas, regiões brasileiras, projetos aos quais estão ligados e outras possibilidades. Para professores que querem trabalhar com temas específicos em seus projetos ou aulas, há a opção de fazer o *download* dos vídeos. Além

disso, o portal disponibiliza tutoriais e *links* para cursos *on-line* e projetos de inclusão nas mais diversas áreas do ensino de audiovisual.

Há também a Mostra KinoOikos Formação do Olhar, que acontece todos os anos dentro do Festival Internacional de Curtas Metragens de São Paulo desde 2002. O portal KinoOikos foi idealizado pela pesquisadora Moira Toledo, cuja tese de doutorado contribuiu muito no experimento.

As Oficinas de Realização Kinoforum nasceram do desejo dos organizadores do Festival Internacional de Curtas de levarem o cinema para as periferias. Segundo Alvarenga (2004, p.95), isso aconteceu pela primeira vez em 2000, em Capão Redondo/São Paulo, com a exibição de alguns curtas brasileiros da mostra especial "Panorama Brasil". Essa ação de descentralização do Festival tinha o cineasta Christian Saghaard como um dos principais entusiastas, que inclusive promovia eventos de exibição alternativos em ruas e bares da cidade. A Associação Kinoforum entendeu que esse tipo de ação era essencial e logo no ano seguinte, além das exibições, propôs oficinas de realização audiovisual. A oficina piloto foi realizada em julho de 2001 na comunidade de Monte Azul. Logo em seguida foram realizadas mais quatro, em outros bairros da cidade, todas em parceria com associações comunitárias e centros culturais. Nesse ano foram produzidos 20 vídeos curtos de até cinco minutos, quatro por oficina, entre documentários, ficções e experimentais.

Com o tempo, as Oficinas de Realização Kinoforum adquiriram um formato metodológico mais ou menos regular, que é utilizado até hoje. São oficinas de 60 horas distribuídas em três semanas de trabalho direcionadas a jovens na faixa de 17 a 25. Alvarenga (2004) aponta que, antes de começarem as oficinas, são selecionados os filmes de maneira bem criteriosa para serem exibidos na abertura. Esse critério é baseado em duas premissas. Primeiro, os filmes têm que ter sido produzidos com pouco recurso, para que haja uma horizontalização entre a realidade da produção desses filmes e a realidade social dos participantes, que na sua maioria são moradores da periferia. Segundo, a estética e narrativa dessas produções tem que ser um contraponto ao que é normalmente exibido na televisão aberta e pelo cinema hollywoodiano.

A intenção das oficinas não era tornar os adolescentes cineastas, ou profissionais do mercado de cinema e vídeo. A proposta pedagógica, em princípio, era estimular que os alunos desenvolvessem outros olhares sobre a sua realidade mais próxima. No início se falava em formação do olhar, depois foram ver que seria preciso uma “desconstrução” do olhar, pois os alunos que procuravam as oficinas já vinham com ideias prontas em vídeo. Apresentavam um olhar formado pela televisão aberta e pelo cinema comercial (ALVARENGA, 2004, p. 97).

As instituições parceiras se encarregam de realizar as inscrições de uma média de 20 alunos por oficina. Na ficha de inscrição é solicitado aos alunos que respondam à seguinte pergunta: “O que você pretende fazer no seu filme?”. Grande parte das respostas gira em torno de algo como “Mostrar a realidade como ela é” (ALVARENGA, 2004, p.97). Essas ideias serão debatidas junto com os professores e transformadas durante o processo das oficinas. A oficina começa com a exibição de quatro ou cinco curtas que darão o *start* na interação entre os professores e alunos; isso é importante para que se identifiquem as expectativas de cada aluno quanto à oficina. O segundo passo é uma aula teórica sobre aspectos da gramática cinematográfica, mercado, produção digital, vídeos populares e outros temas. Ao final, já se discutem as ideias que os alunos apresentaram. No outro dia, há uma prática com vários exercícios de câmera e captação de som. Alvarenga (2004, p.97) salienta que “nesse momento os professores procuram chamar atenção para a especificidade do olhar de cada um e incentivar a manutenção dessas diferenças, valorizando o papel criador da câmera”. Depois disso, os grupos já divididos começam a elaborar os roteiros a partir das primeiras ideias. “Existe a preocupação de que os grupos sejam formados por afinidades e que essa negociação do roteiro seja feita pelos alunos, sem direcionamento”. Todos os vídeos, depois de terminados, serão exibidos para a comunidade onde foram realizados e entram nas mostras do Festival Internacional de Curtas Metragens de São Paulo, sobretudo na Mostra KinoOikos Formação do Olhar.

A partir de 2010, a Kinoforum passou também a trabalhar com oficinas de aperfeiçoamento, voltada para o público que já participou das Oficinas em cada um dos semestres.

Até 2012 o projeto já havia promovido 58 oficinas, proporcionando a mais de mil jovens a possibilidade de ter o primeiro contato com a produção e a fruição audiovisual. Foram produzidos nesse período 237 curtas.

Os objetivos do projeto são:

- aproximar a população da linguagem audiovisual, como forma de expressão popular, visando à democratização dos meios de acesso, fruição e criação;
- estimular o interesse e viabilizar a apropriação dos participantes nos assuntos e práticas referentes à produção cultural e audiovisual como um todo;
- incentivar e apoiar a articulação produtiva de grupos de ação sociocultural independentes;
- promover o compartilhamento de conhecimentos sobre as especificidades da linguagem audiovisual, visando à formação crítica dos participantes acerca dos produtos audiovisuais a que têm acesso e que podem produzir;
- trazer, a partir da ampliação de repertório cultural que o projeto prevê, novas formas de compreensão da realidade, de expressão e de interação dos participantes com suas comunidades e com o espaço público.

3.6.4 O Cinema Vai à Escola

Diferentemente dos outros projetos analisados, que são ligados a associações e a universidade, o projeto O cinema vai à Escola faz parte de uma política pública da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e da Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE), que, por meio de seu Programa Cultura é Currículo, propõe ações para melhorar a qualidade do ensino nas mais de 5300 escolas da rede. Além de O cinema vai à escola, o programa integra outras duas ações transversais. O primeiro é o projeto Lugares de Aprender: a escola sai da Escola, que tem como objetivo “promover o acesso de professores e alunos da rede pública estadual paulista de ensino a museus, centros, institutos de arte e cultura e a parques, como atividade

articulada ao desenvolvimento do currículo”. O segundo é o projeto Escola em cena, ligado às Artes Cênicas, que tem como objetivos “organizar ações para o acesso de alunos e professores a produções de teatro e dança e orientar as escolas para que essas atividades culturais sejam articuladas significativamente ao desenvolvimento do currículo” (SÃO PAULO, ESTADO, 2009).

O cinema vai à Escola tem como objetivo aproximar o cinema e suas possibilidades cognitivas à educação formal. O programa Cultura é Currículo criou uma série de materiais didáticos para serem disponibilizados nas escolas da rede pública de ensino onde há o Ensino Médio. Junto a apostilas e equipamentos de projeção, também são disponibilizados, em DVD, vários títulos de filmes que contemplam várias categorias e gêneros do cinema.

Com esse acervo, pretende-se facilitar o acesso dos alunos a produções cinematográficas que contribuam para a formação crítico-reflexiva do jovem e do adulto, a ampliação do seu repertório cultural, o desenvolvimento da sua competência leitora e o diálogo entre o currículo escolar e as questões socioculturais mais amplas (SÃO PAULO, Estado, 2009.)

A Resolução da SE/SP (2009, p.63) aponta que, na contemporaneidade, é fundamental que a educação escolar ofereça aos alunos a oportunidade de ter contato e interagir com “uma das principais linguagens da atualidade: a linguagem cinematográfica. Seu uso, como prática educativa, facilita significativamente o diálogo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos mais gerais”. Afirma que esse contato também:

[...] contribui para o desenvolvimento da compreensão crítica do mundo e das novas tecnologias, tendo em vista os benefícios que proporciona à formação do aluno. A cada exibição cinematográfica, novos olhares, sensações e experiências se renovam e se fortalecem e ainda podem gerar reflexões que se prolongam por toda a vida.

Os universos reais e fictícios projetados na tela simulam contextos e cenários que retratam valores individuais e coletivos, que poderão ser discutidos e ampliados por meio do debate com a comunidade escolar.

Com sua expressiva versatilidade, a linguagem cinematográfica compreende, além de um corpo de conhecimento notável, mecanismo de interfaces com outras linguagens, dialogando .

com várias expressões: o teatro, a dança, a música e as artes plásticas.

Assim, pelo exposto, justifica-se a execução desse projeto nas escolas estaduais de Ensino Médio, criando-se também nova oportunidade para uma concepção mais abrangente da intersecção educação/cultura. (SÃO PAULO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009, p.103)

Sobre os objetivos específicos do projeto O cinema vai à Escola, a Resolução da SE/SP (2009, p.103) aponta que:

- conhecer a linguagem cinematográfica como mais um elemento constitutivo de sua formação;
- analisar produções cinematográficas, estabelecendo o diálogo entre a narrativa do cinema, os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade básica e os demais conhecimentos;
- incorporar a arte do cinema ao seu repertório cultural, ampliando, assim, sua potencialidade no exercício de uma postura crítica e reflexiva na vida e no trabalho.

No *site* do programa Cultura é Currículo, existe um espaço exclusivo do projeto O cinema vai à Escola, onde o professor pode encontrar informações sobre como levar o projeto para sua escola, como trabalhar com o material didático, além de um sistema de avaliação do projeto, onde os dados são enviados diretamente para a Secretaria de Educação. Em uma das seções do *site* o professor pode fazer *download* dos Cadernos de Cinema do Professor, que é uma série de quatro apostilas didáticas e cerca de 20 lâminas com algumas informações sobre os títulos de filmes disponibilizados em DVDs e as possibilidades didáticas de se trabalhar com eles. Apesar de o material ser de fácil manuseio e bem ilustrado, ele apresenta de forma resumida a diretrizes a serem trabalhadas em sala de aula. O professor precisa buscar outras informações sobre os filmes sugeridos, para que tenha um material mais consistente para o trabalho. Essa proposta didática é salutar, pois de certa forma induz o professor a pesquisar outras fontes.

O Caderno de Cinema do Professor traz informações e propostas metodológicas para se trabalhar com os DVDs entregues para as escolas que participam do projeto. Há uma preocupação em contextualizar esses filmes dentro das Propostas Curriculares do estado de São Paulo. Lima e Aratangy (2008, p.5) afirmam que esses cadernos, e os filmes aos quais suas metodologias se relacionam, “constituem mais um material de apoio àqueles que estão implantando a Proposta Curricular e querem aprofundar os temas presentes nos cadernos da proposta tendo a sétima arte como aliada”. Para eles, os temas transversais e os conteúdos interdisciplinares podem ser trabalhados de forma dinâmica e inspiradora para os alunos da rede. Além da questão estética dos filmes, que é bem cuidada, sendo a maioria delas produções brasileiras e hollywoodianas⁶¹ realizadas em grandes estúdios de cinema e dirigidas por cineastas conceituados. Os assuntos abordados, na maioria

são delicados e complexos como preconceito, violência, exclusão social, sexualidade, injustiça, entre tantos outros, fazem parte do cotidiano dos jovens e de seus professores que, como todos nós, têm dificuldades em lidar com eles. Os filmes permitem que nos aproximemos deles de uma maneira ímpar: testemunhamos situações chocantes, que nos obrigam a refletir, observamos modos de vida, que nos aguçam a curiosidade, presenciamos diálogos, que nos despertam para o nosso próprio preconceito (LIMA; ARATANGY, 2008, p.5)

Tanto os textos quanto as orientações didáticas contidas no caderno visam dar instrumentos para o professor ser o mediador das discussões sobre os filmes. Segundo Lima e Aratangy (2008, p.5), o Caderno de Cinema do Professor 1 é um material para dar suporte à fruição dos filmes, propiciando as potencialidades educativas do cinema na educação, pois articula o currículo escolar com questões socioculturais da atualidade de uma maneira instigante.

⁶¹ Filmes trabalhados no Caderno 1: A Cor do Paraíso, A Rosa Púrpura do Cairo, Arquitetura da Destruição, Bendito Fruto, Billy Elliot, Cantando na Chuva, Cinema, Aspirinas e Urubus, Crash, No Limite, Crianças Invisíveis, Diários de Motocicleta, Final Fantasy, Frankenstein, Língua, Vidas em Português, Narradores de Javé, O Fim e o Princípio, O Pagador de Promessas, O Planeta Branco, Putz! A Coisa Tá Feia, Terra de Ninguém e Vida de Menina. Filmes trabalhados no Caderno 4: A General, Ladrões de Bicicleta, Fahrenheit 451, Inocência, Nas Montanhas dos Gorilas, Trem da Vida, O Povo Brasileiro, Balzac e a Costureirinha Chinesa, Sob a Névoa da Guerra, Em Busca da Terra do Nunca, O Banheiro do Papa, Apenas Uma Vez, Bem-Vindo a São Paulo, Donkey Xote, Mutum, O Sonho de Cassandra, Um Beijo Roubado, A Partida, Gran Torino, Rebobine, Por Favor e Palavra (En)Cantada.

Para cada filme, o caderno apresenta uma pequena sinopse falando um pouco do enredo e da equipe do filme. Há um tópico de curiosidades, outro sobre quais premiações a obra já teve, sobre o diretor e suas produções e outros temas não relacionados propriamente a obra em questão. Apresenta também as possibilidades interdisciplinares para se trabalhar com a obra, indicando as áreas curriculares, sugestões de disciplinas e os temas transversais.

Por exemplo, sobre o filme *Cantando na Chuva* (1952), direção de Stanley Donen e Gene Kelly, o material indica que algumas possibilidades de trabalho com o filme são: Áreas curriculares: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Ciências Humanas; Sugestão de disciplinas: Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, História; Tema: Pluralidade Cultural.

Há também os tópicos Orientações Preliminares e Atividades, em que os autores do Caderno apontam quais leituras, abordagens e exercícios são importantes para se trabalhar com o filme. Salientam que o professor pode criar outras abordagens além das sugeridas no material. Os autores apontam que:

Antes de exibir o filme, é aconselhável que o professor converse com os alunos sobre os principais momentos da história do Cinema, em especial sobre a passagem do cinema mudo para o cinema falado. Igualmente importante é contextualizar o filme *Cantando na Chuva*, produzido em 1952, com o momento cultural dos Estados Unidos naquela época: a popularidade da televisão, o declínio da frequência ao cinema, a preferência pela comédia musical e por que este filme é considerado um clássico do cinema (TOZZI et al 2008, p. 37).

Em relação às atividades para se trabalhar o filme *Cantando na Chuva*, o material sugere várias possibilidades interdisciplinares, dentre elas:

A despeito dos desafios que serão enfrentados com a chegada do cinema sonoro, o roteiro deste filme se resume em montar o primeiro musical do cinema. Pergunte aos alunos quais foram esses desafios. Procure discutir com eles outros avanços tecnológicos: TV P&B / colorida; LP / CD; VHS / DVD, etc.

Tente estabelecer, junto aos alunos, as semelhanças e diferenças entre o cinema mudo e o sonoro, concluindo, ao final, se existiu, de fato, um cinema que era totalmente mudo.

É possível afirmar que existe um forte apelo da linguagem do clown (cenas criadas a partir de um texto escrito influenciado pelas técnicas teatrais) no filme. Escolha uma das cenas que possa ser representativa dessa linguagem e discuta com os alunos alguns aspectos ali apresentados, como: o cenário, a iluminação, a trilha sonora, o figurino, os movimentos corporais, o ritmo das cenas, a posição da câmera, etc.

Com *Cantando na Chuva*, Gene Kelly reuniu elementos da dança e da música no “corpo” da narrativa cinematográfica. Reveja ou relembre, junto com os alunos, alguns estilos de dança que aparecem no filme.

Nas aulas de Arte e de Língua Inglesa, os alunos poderiam escolher uma música da trilha sonora do filme, trabalhar sua letra e ensaiar, em grupo, diferentes coreografias cantadas (TOZZI et al 2008, p. 39).

O Caderno de Cinema do Professor - 2 traz quatro textos com teor mais acadêmico de autores ligados à crítica e teoria do cinema, que aprofundam mais nos aspectos ligados à história, estética, narrativa e o ensino de audiovisual na escola. O primeiro artigo, “Cinema: experiência cultural e escolar”, escrito por Marcos Napolitano, aborda questões relacionadas à inclusão do cinema na escola transitando por entre duas premissas:

transformando a experiência sociocultural do cinema em uma experiência aliada ao conhecimento e entender o cinema como uma linguagem artística que tem características próprias, aparatos tecnológicos, expressão, gêneros, estilos e tradições narrativas (TOZZI et al (a),2008, p. 08).

O segundo artigo, “A linguagem do cinema no currículo do Ensino Médio: um recurso para o professor”, de José Cerchi Fusari, estabelece um recorte mais político da inserção do audiovisual na educação formal, apresentando as implicações dessas políticas pedagógicas nos Projetos Político Pedagógicos das escolas e nas disciplinas. O terceiro artigo, “Uma história do cinema: movimentos, gêneros e diretores”, de Eduardo Morettin, estabelece um panorama histórico do cinema desde a invenção dos irmãos Lumière até os dias atuais. Destaca as principais escolas e gêneros que marcaram a história com sua estética.

Eduardo Ramos, no último artigo, “A linguagem cinematográfica”, apresenta elementos da gramática cinematográfica”, cita os principais artifícios

semânticos desenvolvidos pelo cinema para se contarem histórias. Além disso, descreve as habilidades inerentes às principais funções na produção de filme.

O Caderno de Cinema do Professor - 3, reúne uma coletânea de seis entrevistas e um depoimento gravado em 1993 com cineasta Walter Lima Jr. As entrevistas são com profissionais que, de alguma forma, se relacionam com o universo do audiovisual, seja ensinando, seja produzindo filmes ou escrevendo sobre eles. Os temas e os entrevistados nesse Caderno são:

- O complexo mundo do cinema: Entrevista com o crítico de cinema Inácio Araújo;
- Entrevista com o cineasta Anselmo Duarte;
- Encontros e mediações de um filme, com o documentarista Eduardo Coutinho;
- Cinema: passado e presente, com o diretor da Cinemateca Brasileira, Carlos Magalhães;
- O cinema como prática educativa, com a professora Sandra Haddad, educadora da rede pública estadual paulista de ensino;
- Cinema e escola: olhar, descobrir e ensinar, com o professor Gofredo Bonadies, educador da rede pública estadual paulista de ensino;
- Por último a transcrição do depoimento do cineasta Walter Lima Jr. colhido em 1993 pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) em um curso de cinema promovido pela instituição nesses anos;

Esse tipo de programa, como o Cultura é Currículo, que foca suas ações em uma proposta de trabalho interdisciplinar e transversal, é muito salutar e inovador na educação formal brasileira. Em poucos estados e municípios, há programas desse nível para a inclusão da cultura nas escolas públicas. O projeto O Cinema Vai à Escola é abrangente em suas propostas didáticas para a inserção e fruição do cinema nas escolas, no entanto, esse projeto poderia ir mais além se começasse a trabalhar também numa perspectiva de produção audiovisual envolvendo professores e alunos. Além disso, poderia começar a levar também para seus Cadernos de Cinema do Professor mostras de produções audiovisuais alternativas e culturalmente mais próximas aos alunos,

como os curtas-metragens brasileiros. Tramablam basicamente com uma cinematografia hollywoodiana.

3.6.5 A Oi Kabum!

A Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia é um programa do Instituto Oi Futuro voltado para a inclusão cultural, social e cidadã de jovens de 16 a 22 anos egressos do ensino médio, preferencialmente moradores de comunidades populares urbanas das quatro capitais brasileiras onde o projeto atua. Em todas as cidades (Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Recife e Salvador), a Oi Kabum! estabelece convênios instituições do terceiro setor, experientes em executar programas sociais direcionados aos jovens. A parceira da Oi Kabum! em Belo Horizonte é Associação Imagem Comunitária (AIC), ONG atuante desde os anos 1990 na organização e execução de projetos na área de inclusão social por meio das tecnologias de comunicação. Essa instituição teve origem dentro da UFMG, tendo como uma das primeiras atividades de inclusão audiovisual, a proposta da TV Sala de Espera, voltada para a divulgação de programas relacionados à saúde dentro dos Centros de Saúde da região nordeste de Belo Horizaonte.

A escola Oi Kabum! em Minas Gerais integra um grande projeto do Governo do Estado que é o Plug Minas, Centro de Formação e Experimentação Digital, no qual acontecem vários programas e projetos direcionados prioritariamente aos jovens. A missão do projeto de formação da Oi Kabum!, de acordo com a AIC (2013), é:

Despertar a curiosidade, fomentar as capacidades de ação autônoma e coletiva e promover a expressão criativa, com o objetivo de criar condições para o desenvolvimento integral dos jovens. A proposta é fazer com que os educandos se apropriem, por meio de um pensamento ético e político, das tecnologias da comunicação e da informação em processos criativos e possam, assim, atuar de forma qualificada nos mais variados campos de trabalho artístico e cultural.

O processo de formação é gratuito, dura 18 meses e é direcionado aos jovens que passaram por escolas públicas no ensino formal. Em Belo Horizonte, a Oi Kabum! oferece cursos de especialização nas áreas de *design*

gráfico, *web design*, computação gráfica, vídeo e fotografia. Além da especialização, os jovens também experienciam outras atividades complementares durante o curso. Essas atividades culturais e sociais paralelas estimulam a cidadania, o pensamento crítico, a pesquisa, o trabalho coletivo, o protagonismo e a gestão participativa. Depois dessa especialização, o jovem pode ainda integrar-se a um segundo módulo de formação por um período de seis a dezoito meses no Núcleo de Produção.

O Núcleo de Produção Oi Kabum! BH oferece ações de formação, pesquisa e experimentação nos campos da arte e tecnologia, além de buscar e articular, por meio de parcerias e da intermediação de prestações de serviços, oportunidades qualificadas para que os jovens vivenciem o mundo do trabalho nas áreas em que se especializaram. A cada ano, ingressam cerca de 100 jovens nos cursos. Além de alimentação, os alunos recebem uma bolsa como forma de motivação aos estudos.

O investimento na articulação entre a arte e tecnologia é o grande diferencial da proposta de ensino da Oi Kabum! Essa formação híbrida contribui para que os jovens que passam pelo programa consigam entrar no mercado de trabalho sem muitas dificuldades, ou criem seus próprios mecanismos de produção para a inserção no setor produtivo. Nessa perspectiva, o programa investe em metodologias de ensino criativas, na qualidade da estrutura física, na atualização dos equipamentos e na contratação de profissionais experientes e sintonizados com as questões tecnológicas e artísticas da contemporaneidade.

Como cada instituição parceira da Escola de Artes e Tecnologias Oi Kabum! estabelece suas metodologias de trabalho de acordo com os as diretrizes indicadas pela Escola, percebemos que há algumas variações entre as metodologias de cada unidade escolar. Na unidade de Belo Horizonte, a parceria com a AIC propiciou a criação de um projeto pedagógico ambicioso, que buscou relacionar a experimentação artística e a aprendizagem tecnológica com conceitos ligados ao protagonismo juvenil, ao trabalho coletivo e à inclusão social de um público heterogêneo. Para que esse projeto apresentasse resultados positivos, foi preciso se elaborar um planejamento detalhado para acompanhar todas as fases dos processos educativos.

Como construir um programa educativo capaz de despertar a curiosidade dos jovens, fomentar as capacidades de ação autônoma e coletiva e promover a expressão criativa? (...) trata-se de um programa inovador, capaz de promover, de maneira estruturante, o desenvolvimento efetivo de jovens, complementando os processos formais de educação. Um eixo fundamental da aposta que constitui o projeto é a crença de que através da arte e da tecnologia pode-se criar as condições de possibilidade para um desenvolvimento integral das capacidades e potencialidades de jovens (MENDONÇA, 2012, p.06).

O projeto pedagógico da Oi Kabúm! Belo Horizonte não é um modelo engessado, funciona como os PCN e CBC, que propõem diretrizes gerais para o ensino em uma determinada área do conhecimento, servindo de estímulo e apoio à reflexão sobre as práticas cognitivas, desenvolvimento de currículos e atualização profissional dos educadores.

Dizer que o Projeto Pedagógico funciona como uma bússola implica reconhecer que não se trata de um livro de receitas que contém uma definição pronta do funcionamento da escola. Ao indicar os rumos, esse guia delinea alguns princípios e apresenta elementos estruturais da escola, mas não os determina. Se a escola se quer democrática e participativa, ela precisa se refazer e reconstruir elementos de seu Projeto Pedagógico do dia-a-dia de suas práticas. Propomos, assim que esse Projeto se edifique no gerúndio como algo que será contínuo e coletivamente processado e transformado no cotidiano da Oi Kabúm! BH (MENDONÇA, 2012, p.07).

O formato do programa é semelhante ao modelo de funcionamento de uma escola formal, com suas grades pedagógicas, horários rígidos, controle de frequência de alunos, acompanhamento didático de professores, atividades extracurriculares e avaliações. Esse modelo contribui para que o jovem encarar de maneira mais profissional e responsável esse processo de ensino, pois sabemos que essa fase da vida é cheia de incertezas e inseguranças em relação aos próximos passos depois dos longos anos cumpridos na escola formal. O núcleo de produção artística também é fundamental para a formação desses jovens, pois emula um ambiente profissional de trabalho, uma espécie de laboratório de pesquisa e experimentação, nos moldes de uma incubadora de projetos artísticos. “A ideia desse núcleo é facilitar a inserção no mundo do trabalho e estimular a produção artística e cultural dos jovens” (MENDONÇA, 2012, p.05).

A AIC, apesar de ser uma instituição que tradicionalmente trabalha a questão audiovisual pelo viés da comunicação, se pautando nas teorias relacionadas a esse campo, na Escola de Arte e Tecnologia Oi Kabum!, a instituição amplia o espectro de referências para o trabalho com os jovens, incorporando, por exemplo, o campo da teoria do Ensino de Arte no projeto pedagógico. Podemos perceber que os idealizadores do projeto pedagógico estão atualizados em relação às discussões sobre a cultura pós-moderna. Eles seguem a perspectiva de que, para dar conta do ensino e da produção artística a partir da utilização de tecnologias midiáticas, só um *corpus* teórico não é suficiente, é necessária a congruência de diversos saberes, para construção de modelos mutáveis para esse tipo de ensino. O projeto pedagógico da Oi Kabum! Belo Horizonte é inovador nesse sentido, pois, em todas as cinco áreas da formação em arte e tecnologia do programa, há necessidade de articular conceitos das áreas de comunicação, artes e outras áreas das ciências humanas, para que o jovem consiga desenvolver suas capacidades criativas e críticas.

No material disponibilizado para os educadores pela AIC, há referências à sistematização da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e à teoria defendida na obra *Art as Experience*, do filósofo John Dewey. Os autores do texto sobre arte e educação, Sylvia Amélia e Victor Guimarães, discorrem sobre a aplicabilidade dessas teorias no ensino específico dos jovens da Oi Kabum!

[...] na Oi Kabum! o trabalho de contextualização se dá também através da história pessoal dos jovens, que devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, é necessário estimular uma fruição que proporcione o deslocamento dos jovens de seus lugares habituais. A apreciação da arte, outro pilar da abordagem triangular, é fundamental para fomentar diferentes e novas experiências estéticas e possibilitar uma ampliação do repertório dos jovens, essencial para a criação artística dentro das cinco linguagens da Oi Kabum!. [...] O ensino de arte [...] é o fio condutor das atividades de ensino e aprendizagem na Oi Kabum! BH. O design gráfico, o web design, a computação gráfica, o vídeo e a fotografia são trabalhados em todos os seus aspectos (fazer, apreciar e contextualizar), preparando os jovens da Oi Kabum! a terem um domínio melhor e um conhecimento mais amplo nessas áreas. (AMÉLIA, GUIMARÃES, 2012, p. 18-19)

O curso de formação em vídeo da Oi Kabum! é um pouco diferente dos outros projetos analisados anteriormente. Não tem a pretensão de levar o cinema para dentro da escola, ou iniciar e despertar o interesse de jovens para a produção audiovisual, ou mesmo ser um projeto de pesquisa de uma universidade. O seu objetivo principal é contribuir para que o jovem desenvolva suas habilidades artísticas, de protagonismo e de sociabilização, para que consiga atuar profissionalmente em várias áreas da produção audiovisual. Além do aporte teórico fundamental do ensino de arte, a base didática perpassa pelos mesmos aspectos estruturantes em outros cursos de vídeo e cinema de universidades e cursos não formais, variando um ou outro tópico, como podemos verificar nos objetivos do curso:

- Desenvolver habilidades artísticas e técnicas que permitam aos jovens atuar como editores de Imagem, cinegrafistas, VJs, roteiristas, produtores e diretores;
- Produzir peças audiovisuais ficcionais, experimentações em vídeo-arte, documentários etc;
- Desenvolver a observação crítica da realidade e da mídia;
- Aprimorar o processo de composição de uma imagem para vídeo;
- Sistematizar a experiência metodológica desenvolvida no percurso do projeto criando registros em diferentes suportes;
- Possibilitar a inserção dos egressos da Oi Kabum! BH no mundo do trabalho ligado à produção audiovisual; (MATOS, SOUZA, 2012, p.54)

Os conteúdos são divididos em módulos específicos: Recursos expressivos na narrativa visual: elemento da sintaxe audiovisual; Organização de produção; Circuitos de exibição; História da imagem em movimento; Produção, distribuição e publicação digital e Direção de fotografia 35mm.

Sobre a interação com os jovens, Matos e Souza (2012, p. 54) apontam que o fato de alguns dominarem a técnica, como é comum alguns jovens chegarem com essa habilidade, não garante

por si só, uma apropriação expressiva dos meios, gerando, muitas vezes, meras reproduções de produtos da mídia massiva ou um fetiche tecnológico, os jovens são estimulados a construir e desenvolver sentidos a partir da exploração e desconstrução da técnica. Cada fase é pontuada por produções de diferentes formatos e estilos, buscando, assim, ampliar o repertório audiovisual dos jovens e possibilitando a

realização de escolhas estéticas: os diversos estilos, gêneros, veículos que compõem o audiovisual são abordados a partir de jogos midiáticos que propõem questões relacionadas à linguagem e as temáticas trazidas pelos jovens a partir da experimentação e reflexão sobre a produção nesse campo. Na formação da Oi Kabum! BH, o aprendizado do audiovisual é fomentado a partir da necessidade expressiva dos jovens e das possibilidades da linguagem do vídeo. O processo formativo estimula um olhar sobre a linguagem e a tecnologia, afirmando-as como recursos para a expressão criativa dos jovens.

Podemos perceber que, para a concretização de grandes programas inovadores, sejam eles em qualquer área, é preciso que haja, além da vontade política, uma abertura para parcerias entre setores diferentes da sociedade. O Plug Minas, no qual se insere a Escola de Arte e Tecnologia Oi Kabum!, é um exemplo de política pública bem sucedido. Nela o governo, a iniciativa privada e o terceiro setor juntam forças e experiências diferentes para a concretização de um propósito bem definido, nesse caso a formação e inclusão de milhares de jovens na sociedade, no mercado de trabalho e na cultura. “Em apenas três anos de existência, aproximadamente 300 escolas públicas foram contempladas” com as ações dos vários núcleos do Plug Minas, e em 2012 foram “mais de 13 mil candidatos inscritos para o processo seletivo” (CERQUEIRA; PORTELA, 2012, p.17).

Dentre todos os projetos pedagógicos pesquisados, consideramos o desenvolvido pela AIC para a Oi Kabum! o mais consistente e adequado à nossa proposta didática, destacando sua metodologia que relaciona os conceitos mais atualizados do ensino de arte com a multiplicidade da comunicação contemporânea. Essa base foi fundamental para construção de nossa proposta didática.

CAPÍTULO 4 – HORIZONTES PERIFÉRICOS: UM PROJETO DE PESQUISA-AÇÃO

Neste capítulo vamos decompor alguns dos processos que trabalhamos em nossa pesquisa-ação, na qual desenvolvemos um projeto de inclusão audiovisual desenhado a partir da adaptação de algumas metodologias pesquisadas em outros projetos, que julgamos serem adequadas para um ensino do audiovisual de qualidade que tenha como objetivo a produção artística, a fruição estética e a contextualização desses processos. A pesquisa-ação como parte prática da pesquisa foi a mais adequada, pois pudemos trabalhar de forma participativa, com os grupos heterogêneos, a produção de conhecimentos referenciados por um projeto pedagógico desenvolvido especificamente para a pesquisa.

A pesquisa-ação, para Kemmis e McTaggart (1988), desde sua gênese como forma de pesquisa, tem como função o conhecimento e a intervenção no objeto pesquisado. No nosso caso, assumimos o papel de pesquisador/participante de grupos formados em torno da construção e experimentação de uma proposta didática aberta, na qual interagimos tanto na concepção, quanto no trabalho de campo com esses grupos. Essa forma de se trabalhar com o tema configura uma auto-pesquisa, que é o ponto de partida do conceito de pesquisa-ação. Mailhot aponta que alguns tipos de pesquisas relacionadas a aspectos da realidade que circundam o pesquisador são “fenômenos sociais que não podem ser observados do exterior, do mesmo modo que não podem ser observados em laboratório, de modo estático”. (MAILHIOT, 1973, p.45 *apud* FRANCO, 2005, p. 486).

Desde sua origem, a pesquisa-ação assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa. (FRANCO, 2005. p. 490)

A definição pela cidade de Belo Horizonte como campo da pesquisa-ação deve-se ao fato de ser o lugar onde eu, a maioria dos pesquisadores que

contribuíram com a pesquisa e o público alvo da pesquisa-ação moramos, e o mais importante, por ser o lugar onde desenvolvemos nossas atividades como pesquisadores, educadores, cineastas e produtores culturais há mais de 20 anos, portanto conheço bem geograficamente, socialmente e culturalmente essa cidade. Por isso batizamos nosso laboratório de pesquisa-ação de Horizontes Periféricos (HP), que se relaciona intimamente com essa metrópole de quase 2,5 milhões de habitantes. Horizontes Periféricos faz referência à cidade de Belo Horizonte, onde o termo “horizonte”(s) remete(m) à pluralidade de olhares, à diversidade de lugares e culturas que podemos encontrar ou (re)descobrir nessa metrópole. E “periféricos” está ligado à questão do que não está no centro, que, de certa forma, está “marginal”, na periferia da cidade; se refere também às pessoas que se encontram em uma condição social periférica, com pouco acesso à cultura e ao lazer.

Uma pesquisa-ação que consiga produzir dados suficientes para uma avaliação consistente no campo do ensino de audiovisual com foco na prática precisa de uma estrutura técnica adequada para esses propósitos. Equipamentos, espaços físicos e profissionais de apoio para as atividades de campo são fundamentais para o sucesso de uma pesquisa-ação com essas características. No nosso caso, foram duas parcerias fundamentais para essa empreitada. A primeira foi a Fundação Municipal de Cultura, que, por meio da sua Lei Municipal de Incentivo a Cultura, financiou o projeto, e abriu a porta dos seus centros culturais para a realização das experiências. A segunda parceria foi o Laboratório de Artes e Tecnologias para Educação (INNOVATIO), ligado à Escola de Belas Artes da UFMG, que foi a central do projeto, onde foram elaboradas as metodologias e diretrizes para a realização da pesquisa-ação, além disso, seu coordenador, que é orientador desta tese, cedeu equipamentos e indicou pesquisadores para nos auxiliar no trabalho.

4.1 O projeto Horizontes Periféricos

Horizontes Periféricos (HP), além de ser uma pesquisa-ação que parte da pesquisa de Doutorado, foi também um programa gratuito de inclusão audiovisual disponível para a população da cidade de Belo Horizonte, que

ocorreu entre novembro de 2011 e dezembro de 2012. Foram realizados 15 cursos de imersão audiovisual em 15 Centros Culturais (CC) da Fundação Municipal de Cultura (FMC) de Belo Horizonte. Para cada curso, foram disponibilizadas 15 vagas para pessoas acima de 15 anos, sendo que cinco dessas vagas eram reservadas para professores do ensino formal. Julgamos que 15 vagas era um número razoável para se trabalhar a parte prática do curso; como tínhamos três jogos de equipamentos (câmera, microfone, tripé, dois refletores), podíamos dividir a turma em grupos de cinco alunos por jogo. Na área do ensino prático de audiovisual, quando as turmas são muito grandes e os equipamentos são reduzidos, há um risco de que alguns alunos fiquem sem aprender a manipular os equipamentos.

As inscrições eram feitas pelo site do projeto ou nos centros culturais; a cada 45 dias eram ofertadas novas inscrições para cursos em dois ou três centros culturais. A seleção dos alunos era feita por nós, a partir do cruzamento dos dados sociais com as respostas dadas pelos candidatos no questionário (Anexo I) disponibilizado no *site*.

A carga horária dos cursos era de 48 horas, divididas em quatro semanas, com duas aulas de três horas, durante a semana, à noite, e uma aula de 6 horas aos sábados, durante o dia. A carga horária de sábado era maior para que os alunos pudessem aproveitar melhor as atividades práticas.

A cada mês aconteciam simultaneamente dois ou três cursos, por isso foi fundamental a parceria com outros professores nessa empreitada. Todos esses parceiros, que mediam os cursos dos quais não participamos diretamente, tinham experiência, ou como professores universitários na área de cinema, comunicação e artes, ou eram egressos de outros projetos não formais que trabalham com ensino de audiovisual. Nós então os consideramos aptos a contribuírem com a pesquisa. Além disso, como coordenador do projeto, acompanhei de perto as atividades cotidianas nos cursos em que foram mediadores.

Algumas das metas propostas para os cursos eram: cada aluno produzir um projeto/roteiro com ideias defendidas por eles, um texto crítico sobre assuntos relacionados ao curso, exercícios de gramática audiovisual,

avaliações sobre a metodologia, além três ensaios audiovisuais⁶² de até 10 minutos, um para cada grupo de cinco alunos.

4.2 Inspirações para uma proposta metodológica

Uma metodologia colaborativa de ensino teórico e prático criada para a pesquisa-ação foi experimentada em todos os cursos do projeto HP. Colaborativa no sentido de ser desenhada com a ajuda do orientador e dos parceiros envolvidos diretamente e indiretamente na pesquisa, como professores e consultores de outros projetos de inclusão e ensino do audiovisual.

A sistematização de uma proposta metodológica para o HP partiu do estudo de experiências pedagógicas que trabalham o audiovisual de forma mais ampla dentro ou fora da escola, decompondo projetos embasados em experiências que exploram aspectos abrangentes, relacionados não só à função comunicacional, mas à priorização do audiovisual como expressão artística. Apesar de vários projetos inovadores espalhados pelo Brasil terem inspirado nossa proposta metodológica, aprofundamo-nos mais no universo das cinco experiências analisadas no Capítulo 3, pois elas se destacam pela perenidade de suas ações, pelas metodologias transversais, que incluem *corpus* teóricos diversos, e pela aproximação com o público ligado ao ensino formal, como professores e alunos. Os dados quantitativos e qualitativos referentes aos cursos ministrados por essas instituições demonstram que suas metodologias, materiais didáticos e sistemas avaliativos são muito eficazes.

Do Curso de Especialização Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD) da Faculdade de Educação da UFRJ, o que nos interessou primeiramente foi a forma consistente de avaliação das oficinas de extensão Cinema para Aprender e Desaprender. A equipe de pesquisadores vem trabalhando e sistematizando os dados coletados nessas experiências empíricas com professores de escolas públicas desde 2007. Em cada oficina,

⁶² Chamamos os vídeos produzidos nos cursos de ensaios audiovisuais, por não se enquadrarem especificamente em um gênero audiovisual, serem os primeiros filmes da maioria dos participantes e quebrarem com o modelo hierárquico de divisão de equipe, em que todos assinam o filme como realizadores.

os participantes são convidados a responderem a um questionário no primeiro dia da oficina, o qual, dentre outras informações, pede para que relatem suas expectativas diante da experiência que irão participar e o conceito de cinema para eles. No último⁶³ dia da oficina, os participantes respondem a outro questionário, descrevendo sua experiência com a proposta de aprender para desaprender cinema. Adaptamos esse tipo de coleta de dados para selecionarmos os participantes do HP e para avaliação dos participantes em fases distintas do curso.

Outro ponto que nos interessou foi a proposta prática dessa experiência realizada com grupos de professores, em parceria com a cinemateca do MAM do Rio de Janeiro. O curso que propõe uma experimentação inspirada nos cursos de Alain Bergala na *Cinémathèque Française*, os *Le cinéma, centans de jeunesse*. Nele os participantes são convidados a mergulhar na estética dos primeiros filmes curtos dos irmãos Lumière, para em seguida repetirem essa experiência germinal, produzindo também filmes de um minuto. O objetivo é conduzir o grupo a passar pela vivência de filmar como se filmou pela primeira vez no fim do século XIX. Naquela época, a película tinha só 17 metros, dando um filme de 50 segundos aproximadamente. Bergala (2007) considera que esses exercícios sintéticos de um minuto induzem o público a vivenciar gestos cinematográficos: que se traduzem em escolhas (seleção, olhar estético), disposição (construção narrativa) e ataque (apontar a câmera, recortar a realidade), elementos que se aproximam da concepção de cinema como arte: “que o espectador experimente a emoção não já com a história em si, mas com a criação mesma” (OCAÑA, 2008, p.36). Após a aula do CINEAD, cada professor deverá escolher um filme para assisti-lo analisá-lo individualmente, planejando em seguida uma aula sobre o material analisado, produzindo um relatório de aprendizagem/desprendizagem para a aula seguinte.

Esse exercício foi um dos aspectos trabalhados no HP em seu campo de contextualização audiovisual, em que, nos primeiros encontros, os alunos eram convidados a mergulhar na gênese do cinema e em períodos específicos,

⁶³ Apesar de se chamar Curso de Especialização Cinema para Aprender e Desaprender, a experiência dura 8 horas, dividida em dois dias de quatro horas, o primeiro teórico e o segundo prático. Essa carga horária pequena não influencia na qualidade da experiência, pois as atividades são bem sintéticas, voltadas para professores, que normalmente só têm meio horário para atividades fora da escola.

como nas vanguardas. Logo em seguida à exibição desses filmes, os alunos eram convidados a realizar pequenos exercícios.

Do Cineduc aproveitamos a experiência que a instituição tem em traduzir de forma didática o universo do audiovisual. Os materiais didáticos usados nas oficinas e exposições são muito fáceis de serem assimilados, com muitas ilustrações e esquemas apresentados de forma lúdica e algumas questões relacionadas à gramática audiovisual explicadas de forma clara e objetiva. Não quer dizer que o conteúdo é superficial. Para o HP, que tinha um grupo heterogêneo em relação ao grau de instrução, um material colocado de forma mais lúdica nivelou de certa forma o interesse e a cognição desse grupo. Outra ação inspirada no projeto A Escola Vai ao Cinema se refere ao ritual de assistir a uma filme como em uma sala de cinema, com um ambiente confortável e uma boa projeção de imagem e som. Quando era possível, tentávamos reproduzir no HP esse ritual, primeiro porque os participantes interagem mais com o material (muitos filmes eram em P&B e sem som), segundo porque os encontros mais teóricos eram à noite e muitos participantes chegavam direto do trabalho para a experiência. A metodologia de se trabalhar a construção de brinquedos óticos também foi aproveitada em alguns momentos.

Das Oficinas de Realização Kinoforum, a organização didática e o formato de distribuição da carga horária serviram de modelo para o HP. Por estarem ligadas a um projeto sazonal, que é o Festival Internacional de Curtas de São Paulo, as Oficinas Kinoforum tinham que ser realizadas em um tempo hábil para que os resultados fossem apresentados dentro da programação do evento e serem bem planejadas, para que todas as atividades propostas fossem experienciadas pelos alunos. Essa organização era feita por meio de premissas e procedimentos pré-definidos antes do início das oficinas. Era preciso fazer uma seleção criteriosa dos filmes que iriam ser trabalhados na parte teórica, os temas transversais a serem discutidos e algumas informações sobre o perfil e as pretensões de cada um do grupo. Essas premissas economizam o tempo da oficina, pois não é necessário ficar discutindo muito dentro do horário das atividades quais seriam as abordagens e estratégias para serem trabalhadas naquele momento. Diretrizes e premissas, ao contrário de programas didáticos, são menos fechadas e engessadas, propiciando uma interação maior entre o público heterogêneo e os temas propostos para aquele

momento. No HP o questionário respondido no momento da inscrição já pedia algumas informações dos alunos sobre as pretensões com o curso e as experiências anteriores com o audiovisual, dados que facilitavam desenhar premissas específicas para cada curso.

As temáticas trabalhadas nas Oficinas de Realização Kinoforum também são semelhantes às que abordamos no HP, uma vez que os participantes deveriam observar a realidade ao seu redor e depois traduzir essa realidade na construção de todo o projeto audiovisual que seria desenvolvido no curso do HP.

A proposta pedagógica, em princípio, era estimular que os alunos desenvolvessem outros olhares sobre a sua realidade mais próxima. (...), pois os alunos que procuravam as oficinas já vinham com ideias prontas em vídeo. Apresentavam um olhar formado pela televisão aberta e pelo cinema comercial. (ALVARENGA, 2004, p. 97)

O *site* KinoOikos, ligado às Oficinas e ao Festival de Curtas, também foi referência para criarmos nossa janela interativa. Como no *site* KinoOikos, o site do HP foi desenhado para que os participantes da experiência e o público em geral pudessem interagir com o projeto fora do horário dos cursos, acessando informações extras, postando vídeos, críticas e sugestões. A produção realizada nos cursos também era postada no site do HP.

Do projeto O cinema vai à Escola, o que mais nos interessou foi a proposta de interdisciplinaridade do seu material didático. Nos seus Cadernos de Cinema do Professor, além de informações específicas sobre a sintaxe audiovisual e textos relacionados a assuntos diversos sobre a história, estética, ensino de audiovisual e outras, o espaço dedicado à fruição de obras específicas, com sugestão de diversas propostas transversais e multidisciplinares, contribuiu muito para as interações com alunos do HP, que também eram professores. Algumas seções do *site* do programa Cultura é Currículo, que trazem informações de como trabalhar o cinema na escola, também foram absorvidas no *site* do HP.

Da Escola Oi Kabum!, adaptamos algumas diretrizes do seu projeto pedagógico, criado pela AIC, que é um dos mais inovadores em relação à sua consistência metodológica e sua proposta conceitual de trabalhar com múltiplas

áreas de conhecimento, sobretudo a inclusão das teorias da arte/educação. A proposta de se trabalhar outros temas além das especificidades do ensino de audiovisual, como discussões sobre a inclusão social, trabalho coletivo, cultura, trabalho, filosofia, protagonismo, violência e vários outros, também foi inspirado na metodologia trabalhada na Oi Kabum!.

4.3 Materiais didáticos do Horizontes Periféricos

Para que a metodologia experimentada no HP adquirisse contornos mais concretos, concatenamos as ideias filtradas nos projetos analisados com outros métodos trabalhados por nós em projetos e em pesquisas desenvolvidos desde os anos 2000 no intuito de desenvolvemos um material didático específico para o HP. Esse compêndio gerou um material didático impresso, uma apostila (Anexo III), e um *site* interativo (Figura 55) como referência para os alunos e mediadores⁶⁴ que passariam pela experiência. Em reunião com o orientador e colegas pesquisadores, decidimos que esse material não deveria de forma alguma ser hermético e sim, apontar diretrizes e proposições temáticas; no entanto, para que pudéssemos comparar uma experiência com outra, decidimos colocar algumas regras em relação ao tempo e formato dos filmes a serem produzidos, teorias a serem trabalhadas, alguns objetivos em relação ao ensino e ao material didático e a obrigatoriedade da avaliação da metodologia pelos alunos e mediadores.

⁶⁴ Usamos o termo mediadores ao invés de professores, pois esse termo traz em si um duplo sentido, o de mediador de um conhecimento entre partes distintas e o trabalho em cima de um tema relacionado à *media* ou *Mass media*.



Figura 21 – Página de abertura do *site* Horizontes Periféricos

Fonte: Dados da pesquisa

Para os mediadores parceiros, que nos ajudaram a conduzir alguns cursos, foi elaborado um texto com as orientações didáticas (Anexo II). Nesse documento, indicamos uma série de procedimentos e premissas que deveriam ser atendidas e em que momentos da experiência eles poderiam trabalhar livremente.

Da mesma forma, foi elaborada uma apostila para os alunos dos cursos, que, além de informações sobre o projeto, continha uma série de textos didáticos apresentando elementos da gramática audiovisual, algumas curiosidades sobre a história do cinema, produção independente, mercado, direitos autorais, produção para internet e outros temas. As informações nessa apostila eram bem diretas e condensadas, pois a intenção era de que os participantes buscassem informações mais aprofundadas no *site* do projeto e em outros *links* indicados pela equipe de educadores e por eles mesmos.

O *site* (www.horizontesperiféricos.com.br) foi a principal ferramenta didática trabalhada por nós, pela equipe de mediadores no projeto e pelos alunos dos cursos. Foi extremamente útil em todas as etapas dos cursos. Era por meio dele que divulgávamos o projeto e as inscrições, onde os candidatos preenchiam o cadastro e o questionário, onde estava nosso repositório de

materiais didáticos, nossa plataforma de comunicação com os alunos e com o público em geral, nosso campo de interação e construção de conhecimento coletivo e nossa janela de exibição dos ensaios audiovisuais. A cada final de curso, tanto o material produzido pelos alunos quanto as avaliações realizadas por eles e pelos mediadores eram analisadas por nós, para em seguida propormos possíveis alterações na metodologia e inserirmos novos conteúdos no *site*. Durante o processo dos cursos, também eram postadas informações no *blog* do *site*, como outros cursos com inscrições abertas, festivais e mostras de cinema que aconteciam na região metropolitana de Belo Horizonte - MG, palestras, oportunidade de trabalho na área e outras notícias. Os alunos também tinham acesso a um fórum no qual eram motivados a postarem questões e sugestões para movimentar o *site*.

O *site* possui uma série de páginas dedicadas a tópicos específicos, nas quais o aluno do curso e o internauta em geral podem escolher aleatoriamente o que querem pesquisar. Não havia uma exigência em relação aos alunos para que estudassem ou acessassem qualquer página específica. A ideia era de que eles mesmos construíssem seus conhecimentos extra-curso a partir de uma infinidade de *links* propostos no *site*. Na Figura 56 podemos visualizar como as páginas do *site* estão hierarquizadas.

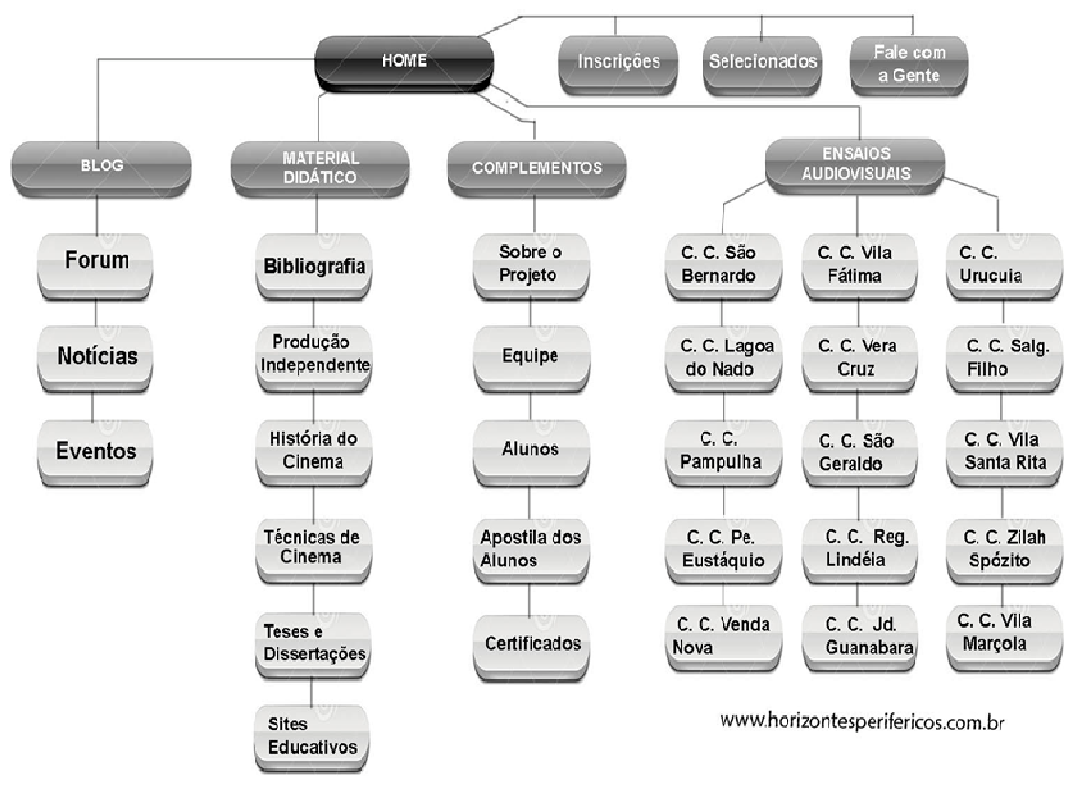


Figura 22 – Páginas do *site* Horizontes Periféricos

Fonte: www.horizontesperifericos.com.br

4.4 Os Centros Culturais como parceiros

Na primeira versão desenhada para o projeto HP, pensávamos em trabalhar com as escolas formais, pois, durante todo processo dessa investigação acadêmica, defendemos que a escola deveria ser o lugar adequado para o ensino do audiovisual, que não há muitas iniciativas para a inclusão audiovisual acontecendo atualmente nas escolas e que, para que esse ensino começasse a ocorrer, uma saída seria estabelecer parceiras com instituições do terceiro setor. No entanto, na realidade, não conseguimos encontrar muitos dirigentes de escolas interessados em abrir as portas para o HP. As justificativas para o não apoio ao projeto passavam sempre por entraves burocráticos impostos pelas secretarias de educação e pelo próprio regimento da escola. Normalmente a justificativa girava em torno da falta de

espaço nas matrizes curriculares para encaixar o projeto, de que não havia professores e pessoal administrativo para acompanhar o projeto, ou mesmo por incompreensão em relação aos objetivos do HP.

Tendo em vista essas dificuldades encontradas para firmar parcerias com as escolas, resolvemos partir para outra estratégia, buscando uma parceria na área da cultura. Como havia trabalhado por seis anos na Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte (FMC), eu conhecia bem os equipamentos pertencentes a essa instituição. Sabia também que, em muitos CC, as atividades voltadas para a população local não ocupavam todos os espaços físicos nem toda grade de horário de funcionamento. Era positivo também o fato de que as constantes ações culturais realizadas nos bairros do entorno dos CC facilitavam a boa relação das equipes desses equipamentos com a comunidade e com as escolas da região. Os CC eram também reconhecidamente os espaços mais descentralizados e próximos de praticamente todas as regiões da cidade (Figura 57).



Figura 23 – Centros Culturais onde aconteceram os cursos do HP

Fonte: Site da Prefeitura de Belo Horizonte

Todos esses fatores contribuíram para nossa decisão de procurarmos a FMC como parceira do projeto. A primeira iniciativa foi apresentar um projeto para o Fundo Municipal de Cultura, justificando porque queríamos realizar o HP nos CC. Aguardamos ansiosos pela aprovação do projeto, que poderia não acontecer devido à grande concorrência com outras centenas de projetos culturais. Quando o resultado positivo saiu, no início de 2011, pudemos dar o próximo passo.

Procuramos a gerência responsável pelos CC na FMC e apresentamos formalmente a proposta de ocupar esses espaços com o HP. A proposta foi acatada prontamente por eles, que inclusive indicaram um grupo de servidores para nos auxiliar na implantação do projeto. Depois de três reuniões de trabalho com essa equipe, ficou definido que, no mês de julho de 2011, faríamos um minicurso voltado para os coordenadores e arte educadores dos centros culturais com objetivo de apresentar o projeto HP e definirmos um cronograma de cursos para 2011 e 2012. Cerca de 20 pessoas participaram do minicurso de quatro horas e pelo menos uma pessoa de cada CC compareceu. Ficou definido que os dois primeiros cursos começariam em novembro de 2011.

4.5 O processo de seleção

Quando partimos para elaboração da proposta do HP, pensamos em uma ação que fosse abrangente em termos geográficos, pois não nos interessava direcionar a pesquisa-ação para um determinado grupo social ou uma região específica da cidade. O objeto “cidade de Belo Horizonte” era mais interessante como escopo, pois defendemos que a inclusão audiovisual precisa ser trabalhada indistintamente em todas as classes sociais. Apesar de não existirem dados concretos sobre a porcentagem da população de Belo Horizonte que nunca passou por um processo de aprendizagem audiovisual em qualquer nível, pressupomos que grande parte da população é leiga nessa questão.

Partindo desse pressuposto, abrimos as inscrições para toda a cidade, que ficavam abertas durante 30 dias no *site* do projeto e nos centros culturais, que disponibilizavam computadores para os candidatos se inscreverem *online*. Na inscrição, os candidatos tinham que informar os dados pessoais como nome, sexo, endereço, idade, escolaridade e profissão. Depois eram convidados a responder três questões: O que é cinema para você? O que significa para você o termo “inclusão audiovisual”? Porque você quer participar do projeto Horizontes Periféricos? A maioria das respostas para a primeira questão (O que é cinema para você?) se aproximaram do conceito do cinema como arte. Respostas como: “O cinema é magia”, “o cinema é arte”, “O cinema é a arte de se contar história com imagens” ou “cinema é emoção” predominaram como respostas. O fato de colocarmos a palavra cinema e não a palavra audiovisual nessa questão pode ter induzido nossos candidatos a relacionar o cinema mais com a arte e com o entretenimento do que como instrumento para a educação, por exemplo. Somente 45 dos 647 questionários (7%), mencionaram alguma relação do cinema com a educação. Dentre as respostas para as três questões, as apresentadas para a segunda (O que significa para você o termo inclusão audiovisual?), foram as que mais tiveram respostas diversas. Poucas pessoas realmente se aproximaram da idéia de inclusão audiovisual como forma de aproximar o ensino do audiovisual da escola formal. A maioria das respostas caminhou em direção ao conceito de inclusão como forma de acesso mais fácil às ferramentas de produção, principalmente da câmera. Somente 27 dos 647 questionários (4%), mencionaram alguma relação do cinema com a educação. Já as respostas para última questão (Porque você quer participar do projeto Horizontes Periféricos?) se relacionam principalmente com a curiosidade prática, como usar as câmeras, por exemplo. Foi bem maior do que o interesse pelas referências cinematográficas que seriam trabalhadas nos cursos. Dos 647 questionários, 187 (29%) mencionaram alguma intenção de entrar no curso para ter contato com outras cinematografias ou para assistir filmes alternativos ao mercado, por exemplo.

Paralelamente a esse processo de inscrição, uma empresa de comunicação contratada fazia a divulgação dos cursos, distribuindo *folders* e cartazes de divulgação pela cidade e enviando material eletrônico de

divulgação para redes sociais e *mailings*. Enquanto isso, a equipe de produção do projeto, eu e mais duas produtoras, fazíamos a divulgação na região dos CC, indo a escolas próximas para convidar os professores e em associações de bairro, igrejas e estabelecimentos comerciais para divulgar as inscrições. A ideia era criar em cada curso dois grupos específicos: um grupo heterogêneo, formado por uma variação de idade, sexo, classe social, cor, instrução e local de moradia; e um subgrupo, formado por professores egressos do ensino formal, com o qual seria realizada uma pesquisa mais aprofundada. A opção pelo grupo heterogêneo se deve ao fato de percebermos que, nos projetos do terceiro setor voltados para a inclusão audiovisual no Brasil, há uma tendência ao recorte de público, que na grande maioria optam por focar nos jovens, como podemos verificar na pesquisa de campo realizada por Toledo (2010):

O resumo das apurações feitas em campo indicou que, entre 1990 e 2009, ao menos 26 mil alunos foram formados em oficinas e cursos livres audiovisuais (não universitários) promovidos por, no mínimo, 113 diferentes entidades do país. Foram realizadas ao menos 3300 produções audiovisuais de curta e média-metragem, a maior parte delas por alunos jovens e moradores de bolsões de pobreza das capitais do país. Elas estão ou foram registradas em todas as regiões do país, em 18 Estados da Federação e no Distrito Federal. (TOLEDO, 2010, p.22)

A opção por um subgrupo de professores se deve ao fato de que a escola seria o lugar para se concretizar um ensino de audiovisual perene. Portanto queríamos discutir com esses professores essa possibilidade.

Após o encerramento do prazo de inscrição, os dados sociais e questionários foram organizados em uma planilha de forma a facilitar a seleção dos candidatos. Como tínhamos só quinze vagas para cada curso e, para a maioria deles, o número de inscrições era maior que o número de vagas, tivemos que estabelecer critérios de seleção. Se havia até cinco professores do ensino formal inscritos, automaticamente eles eram selecionados; se esse número ultrapassasse cinco inscritos, aplicávamos os critérios excludentes para esse grupo. Para o restante dos candidatos, aplicamos os seguintes critérios excludentes:

1º - Candidatos com formação superior em áreas de comunicação, artes, cinema e audiovisual. Esse público teoricamente não precisava ser incluído. O

senso crítico desse público em relação ao audiovisual é mais avançado que o da maioria da população.

2º - Candidatos que já passaram por outros processos de formação audiovisual. Apesar de entendermos que o curso HP poderia contribuir com uma formação complementar para esse público, um nivelamento da turma era importante para que o interesse pelo curso fosse mais ou menos equilibrado. Também quando há alguém incluído na turma que domina certos procedimentos, corre-se o risco de uma polarização em torno desse indivíduo.

3º - Candidatos que não se comprometeram a responder o questionário com um mínimo de afinco, dando respostas prontas, evasivas e inconsistentes. Esse descompromisso poderia reverberar na sua atuação no grupo.

4º - Candidatos que elaboraram verdadeiras teses em cima das questões, tentando demonstrar muita sagacidade. Possivelmente esse perfil também polarizaria o grupo em torno de sua soberba.

Esses quatro critérios excludentes foram suficientes para fecharmos as turmas em torno de 18 alunos. Naturalmente, em qualquer curso, há os desistentes. Por isso sempre chamávamos alguns candidatos a mais.

4.6 Os Cursos HP nos Centros Culturais

Com o material didático pronto, o *site* funcionando para inscrições e a equipe de mediadores contratada, iniciamos o projeto HP. A oferta dos cursos do HP foi dividida em 6 temporadas distintas (Quadro 1). A opção por esse cronograma se deveu a dois fatores. O primeiro está relacionado à nossa capacidade logística, que era a de poder trabalhar simultaneamente com até três centros culturais, pois tínhamos apenas três *kits*⁶⁵ de equipamentos e poucos mediadores disponíveis para contratação. O segundo foi estratégico, queríamos que o projeto durasse pelo menos um ano, pois assim teríamos tempo de avaliar cada temporada e propor mudanças metodológicas para a

⁶⁵ Os *kits* consistiam em equipamentos de gravação de vídeo e áudio (três câmeras digitais que gravavam alta definição, três gravadores de áudio digitais, três microfones lapela e um microfone direcional), acessórios (três tripés de câmera, dois tripés para refletores, dois refletores, rebatedores, duas extensões) e de edição (computador PC com programas de edição de vídeo e áudio).

próxima, quando necessário. Para a comunicação do projeto junto à cidade, essa divisão por temporadas também foi importante, pois a cada abertura para novas inscrições, podíamos investir em novas estratégias de divulgação junto ao público geral a nosso público alvo. A ideia era que o grupo de interessados pelo HP se renovasse a cada temporada. Além disso, havia sempre novidades sobre o projeto para serem divulgadas, como o lançamento de filmes.

Temporada	Centros Culturais	Período de inscrição	Período do Curso
Primeira	Alto Vera Cruz Jardim Guanabara	04/11/11 até 18/11/11	21/11/11 até 21/12/11
Segunda	Zilah Spósito Salgado Filho	25/11/11 até 07/01/12	11/01/12 até 11/02/12
Terceira	Padre Eustáquio Pampulha	10/01/12 até 11/02/12	16/02/12 até 24/03/12 15/02/12 até 24/03/12
Quarta	Vila Fátima Venda Nova Lindeia Regina	20/02/12 até 23/03/12	29/03/12 até 10/05/12 28/03/12 até 09/05/12 29/03/12 até 10/05/2012
Quinta	Lagoa do Nado São Bernardo Vila Santa Rtia	04/04/12 até 12/05/12	17/05/12 até 16/06/12 16/05/12 até 16/06/12
Sexta	Urucuia Vila Marçola São Geraldo	23/05/12 até 19/06/12	20/06/12 até 21/07/12 21/06/12 até 21/07/12

Quadro 1 – Temporadas do HP divididas por CC, datas de inscrições e realização dos cursos. Fonte: Dados da pesquisa

4.7 Dados dos Cursos

No Gráfico 6 podemos visualizar as diferenças de proporção entre candidatos interessados que fizeram inscrição, os selecionados e os que realmente concluíram todas as etapas do curso. Nas seis temporadas de inscrições que ocorreram entre 04 de novembro de 2011 e 19 de junho de 2012, tivemos 647 inscrições no *site* do HP. Desse montante, 283 (43,7%) foram selecionados; desses selecionados, 107 (37,8%) desistiram de efetivar sua matrícula. Dos 178 que chegaram a participar das experiências, 20 (11,2%) abandonaram o processo em algumas de suas etapas; e 156 (62,19%) do total de alunos selecionados efetivamente participaram de todas as etapas do processo.

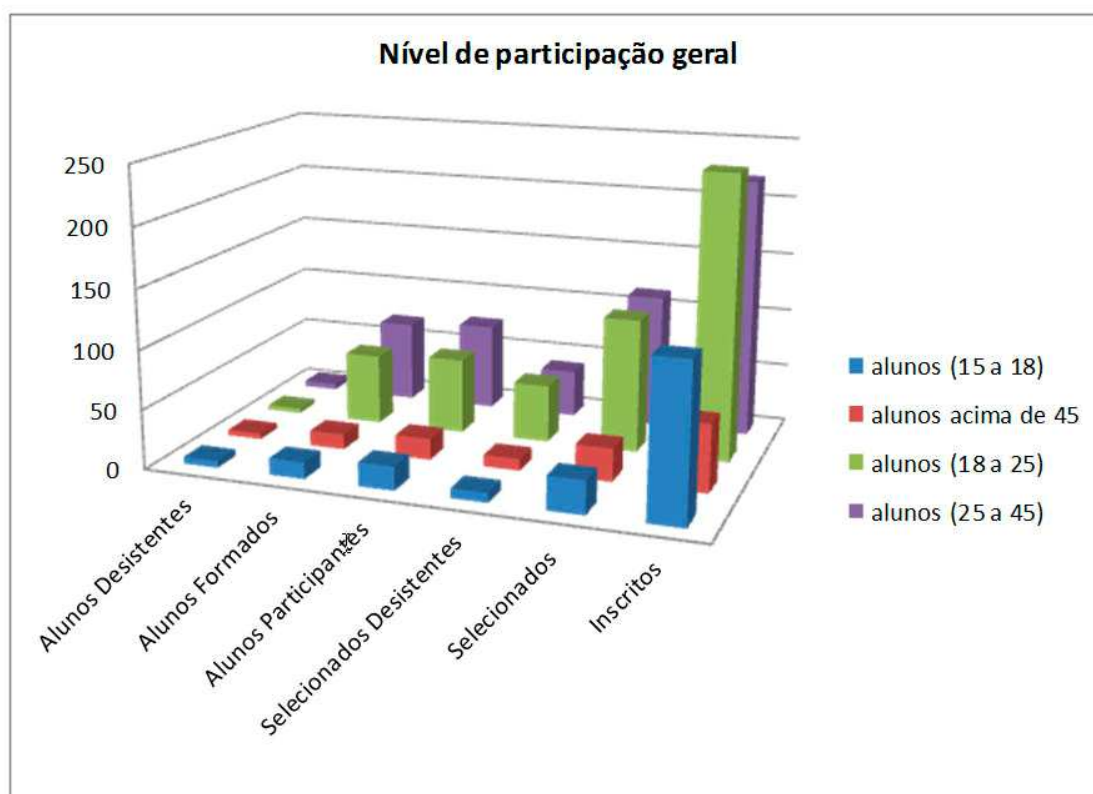


Gráfico 6 - Comparação entre inscritos, selecionados e formados

Fonte: Dados da pesquisa

Se pegarmos o número absoluto de formados (156) e dividirmos equitativamente por CC, teremos uma média de 10 alunos por curso, 66,7% da disponibilidade de vagas para os cursos do HP, que eram de 15 por CC. Não é

um número negativo se compararmos com outros projetos de formação gratuitos na área cultural. Nas grandes cidades, enquanto a demanda de cursos, oficinas e seminários na área cultural, promovidos principalmente por órgãos públicos e pelo terceiro setor, cresce consideravelmente a cada ano, o público interessado nesse tipo de formação não aumenta tanto. Se a demanda aumenta e o público não aumenta proporcionalmente, há uma pulverização maior entre as vagas oferecidas. É salutar para a inclusão cultural o aumento de ofertas de projetos de formação, no entanto é preciso incentivar mais o público em geral a participar desse tipo de formação. Isso pode ser feito de várias formas, de campanhas governamentais na TV a ações em redes sociais, todas as formas de divulgação são bem vindas para melhorar esse panorama.

No nosso caso específico, em grande parte dos cursos, houve pouco interesse das escolas próximas aos CC em ajudar a divulgar e motivar seus professores e alunos a participarem do HP. Há também uma cultura enviesada em que muitas pessoas consideram que “o que é de graça não tem valor”. Esse público pode ser identificado dentro dos 364 candidatos que não foram selecionados. Pelo comprometimento com as respostas do questionário exigido na inscrição, pode-se observar que muitos só fizeram a inscrição porque o curso era gratuito.

Apesar de abriremos os cursos para qualquer pessoa acima de 15 anos, pode-se perceber que o interesse dos adolescentes pelo curso foi menor que dois outros grupos de adultos. O número de inscrições dos adolescentes foi 20% do total, enquanto as do grupo entre 18 e 25 anos foi de 37% e as do grupo entre 25 e 45 anos foi de 34%, só superando as inscrições do grupo de adultos acima 45 anos, que foi de 9%. Com esses dados, podemos conjecturar que: ou os adolescentes de Belo Horizonte estão sendo bem assistidos por programas e projetos na área cultural, por isso não houve tanta procura pelos cursos do HP, ou há certo desalento nesse público em relação a uma formação cultural além da que é exigida pela escola. Essa segunda percepção é mais preocupante, pois as instituições que assistem esses adolescentes estão fadadas a não conseguirem prepará-los para a realidade que se apresenta, principalmente em relação ao domínio da cultura de massa.

Outro dado importante, que pode ser observado no Gráfico 7, é que a quantidade de inscrições de candidatos migrantes às vezes é maior do que a

quantidade de candidatos moradores da região, em determinados CC. Isso pode ter relação com a forma de inscrição, que era feita pelo *site*, dando a opção de escolha para o candidato para o CC A, B ou C, nesse caso ele poderia escolher um CC próximo ao seu trabalho, ou no caminho de sua casa. Outra possibilidade está relacionada com o grau de comprometimento dos parceiros dos CC com o projeto HP. Nos CC onde os servidores se comprometeram a ajudar na divulgação, indo junto com a equipe do projeto nas escolas e instituições da região, convidando pessoalmente os frequentadores do CC e enviando convites para seus *mailings*, o número de inscrições locais foi maior do que as de migrantes.

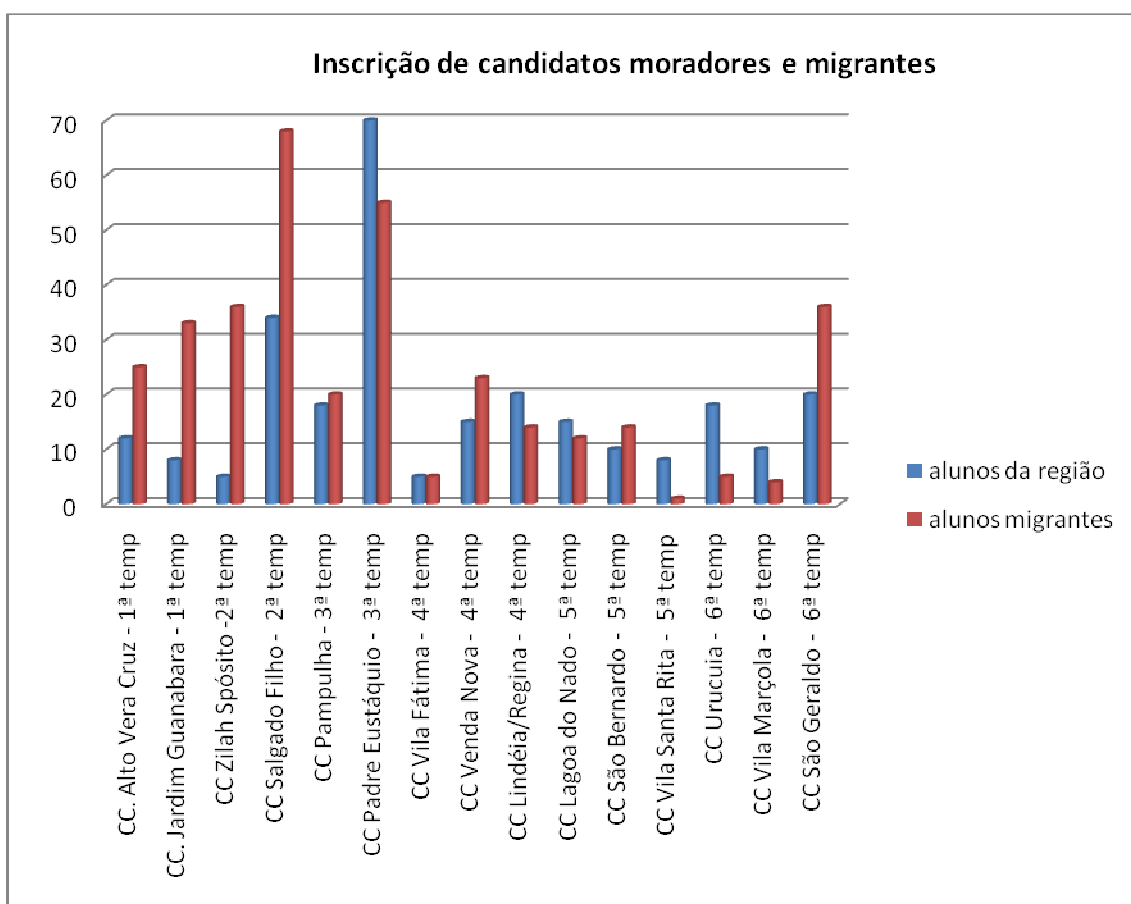


Gráfico 7 – Relação entre inscrições de candidatos moradores da região dos CC e candidatos migrantes de outras regiões de Belo Horizonte e Metropolitana.

Fonte: dados da pesquisa

Podemos observar ainda que, em alguns casos, a relação de interessados nos curso é diretamente proporcional à localização geográfica do

CC na cidade. Alguns CC situados dentro de comunidades, como no CC Vila Santa Rita e Vila Marçola, a maioria das inscrições foram de candidatos de dentro da comunidade. Isso reflete ainda o preconceito de parte da população em relação a esses lugares da cidade.

Já no Gráfico 8, que faz uma comparação entre a quantidade de público por CC, podemos perceber que há também uma disparidade muito grande entre a quantidade de inscrições realizadas para cada CC. Os CC em bairros de classe média e os CC às margens de grandes corredores entre o centro e a periferia, como o CC Padre Eustáquio, por exemplo, tiveram um número de inscrições bem maior do que os CC das vilas e de lugares mais distantes do centro da cidade como os da Região do Barreiro.

O CC Vila Santa Rita e o CC Vila Fátima são casos atípicos dentre os outros em relação ao baixo número de inscrições. No primeiro caso, havia na região uma tensão devido a uma disputa entre traficantes pelo controle do tráfico. Isso foi um problema, pois além de sermos obrigados a ofertar o curso do HP só pela manhã, a população da região estava apreensiva, não se interessando em participar de qualquer atividade no CC. O segundo caso tem relação com a questão de pertencimento do CC. A prefeitura construiu o equipamento à revelia da população, não houve consenso entre os moradores se o CC seria a principal benfeitoria na região naquele momento. Nenhuma das atividades culturais no CC Vila Fátima estavam sendo procuradas pelo público local naquele momento.

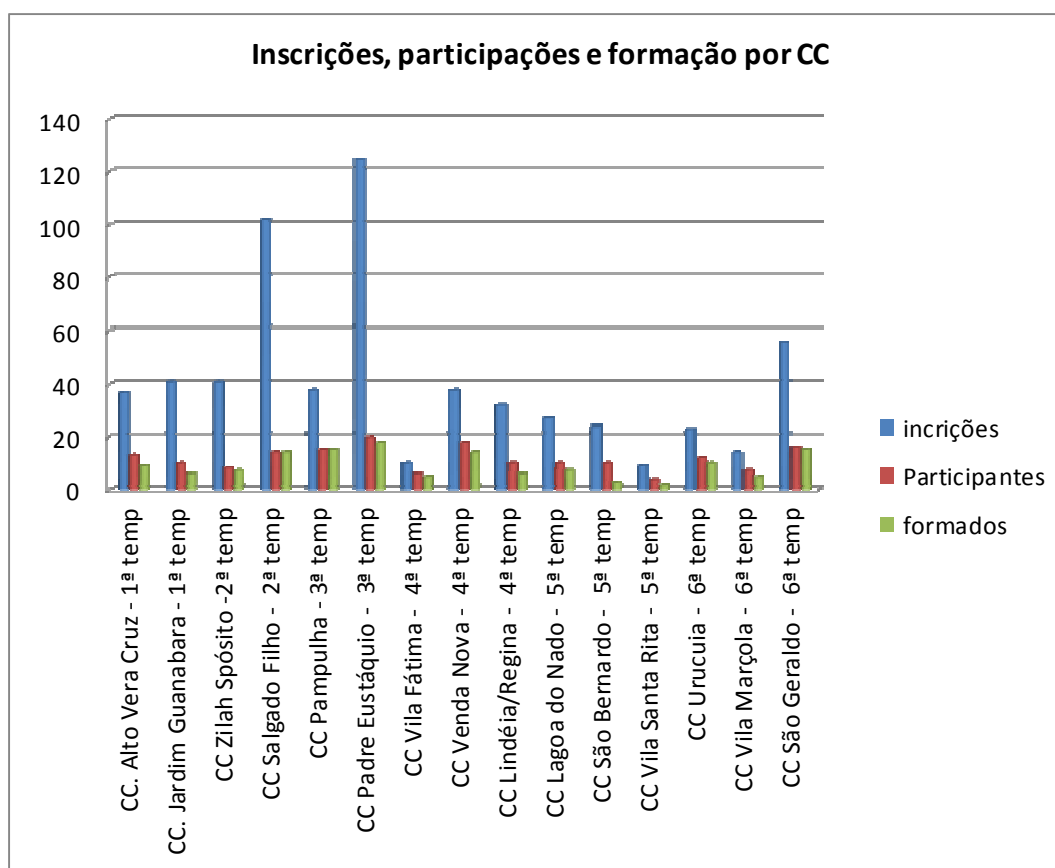


Gráfico 8 - Comparação entre inscrições, participação e capacitação por CC.

Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 9 apresenta o total de alunos formados divididos em porcentagem pelos CC. Podemos perceber que nos CC mais distantes do centro da capital (Zilah Spósito, Lindeia Regina e Urucuia) e alguns próximos a vilas e favelas (São Bernardo, Vila Santa Rita e Vila Fátima) tiveram menos alunos formados que nos demais. Essa disparidade é um índice que o poder público e a sociedade civil conhecem muito bem. É preciso elaborar estratégias inovadoras e direcionar investimentos em políticas públicas e ações da sociedade civil especificamente para as regiões distantes do centro e para as comunidades carentes. Só assim teremos, daqui a um tempo, um equilíbrio nos números de qualquer projeto social ou cultural que entendem a cidade como um organismo único.

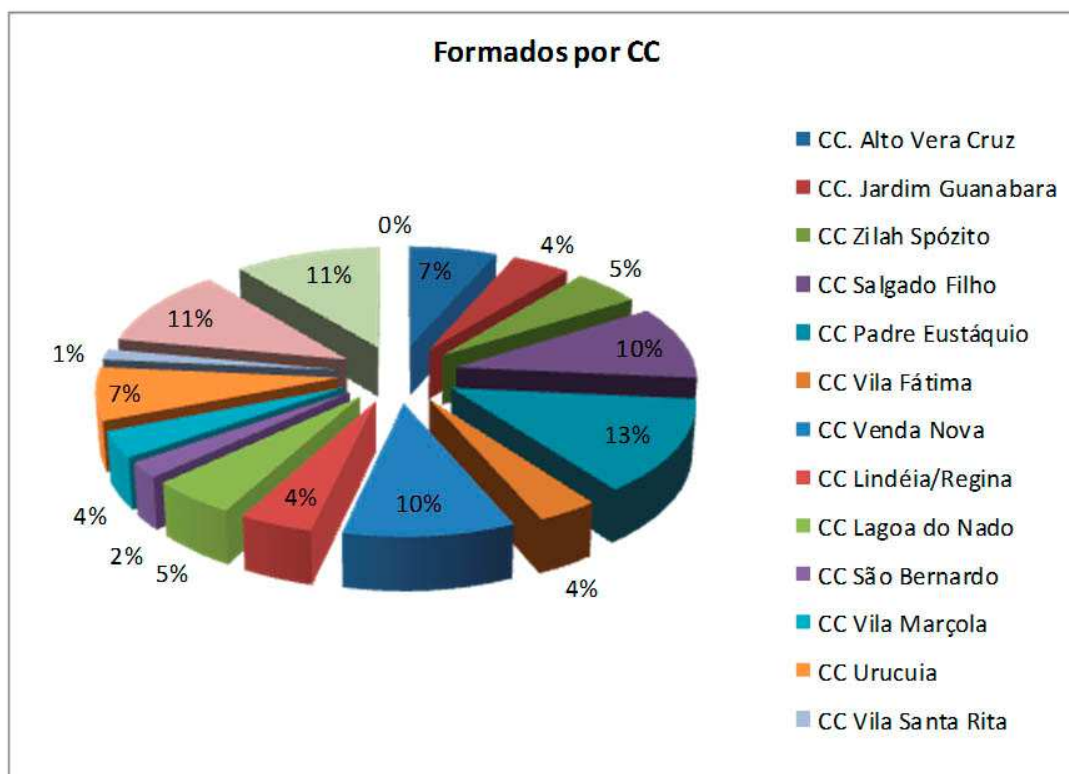


Gráfico 9 - Total de alunos formados divididos em porcentagem pelos CC

No Gráfico 10 apresentamos o recorte do nosso público alvo dentro do universo global dos inscritos, participantes e formados nos cursos do HP. Esse público alvo é formado por professores de escolas públicas e privadas, de todas as etapas do ensino básico. Foram 78 inscrições, 12% do total de inscritos. Portanto, os 30% de vagas reservadas para esse público não foram alcançados. Dos 78 inscritos, 30 deles (38%) desistiram de efetivar a inscrição, 26 (33%) abandonaram o curso em algumas das etapas, e apenas 22 (29%) desses professores concluíram o curso. Esses números - aquém das nossas expectativas - têm relação com o que já falamos, o comprometimento das escolas da região dos CC com o HP não foi como esperávamos, e também pode estar relacionado com o próprio profissional da educação, muito demandado em suas tarefas diárias, que não se resumem ao horário dentro da sala de aula, não lhes sobrando muito tempo para uma atividade de formação extra. Além disso, muitos deles andam desmotivados devido aos salários baixos que recebem.

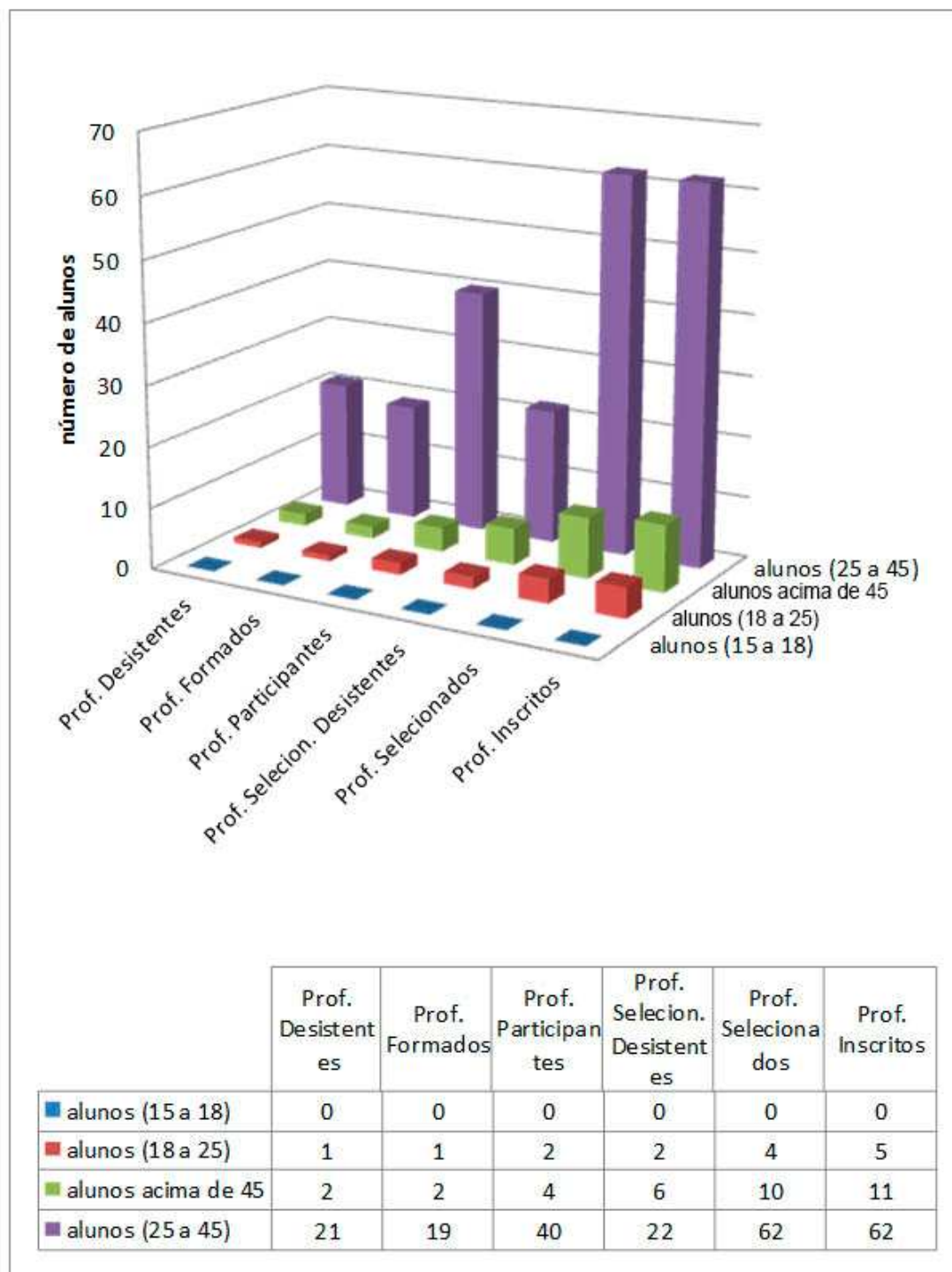


Gráfico 10 - Comparação entre inscritos, selecionados e formados do grupo alvo.

Fonte: Dados da pesquisa

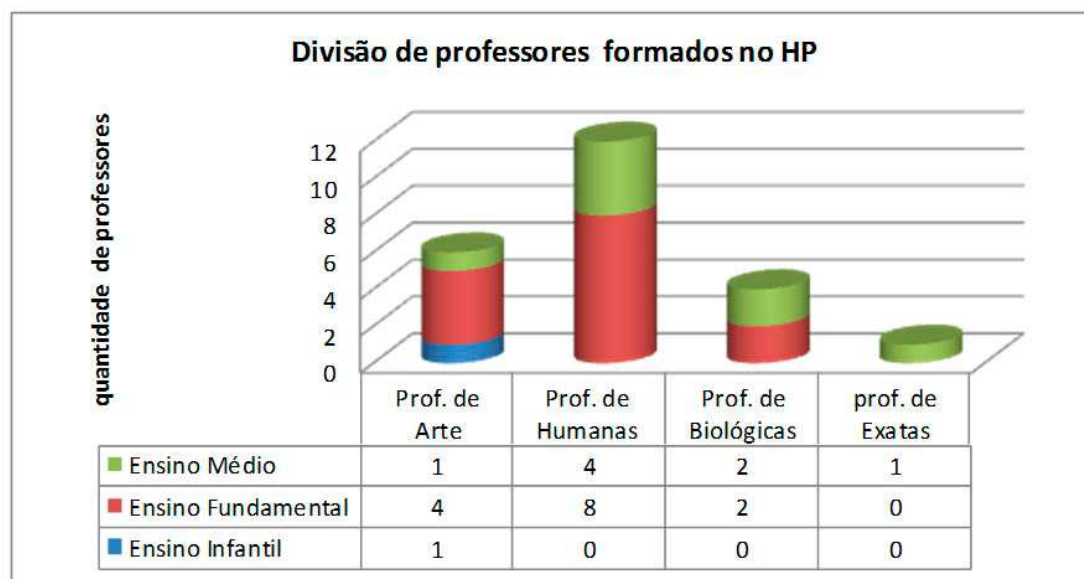


Gráfico 11 – Professores formados no HP dividida por áreas e etapas do ensino formal.

Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 11 apresenta a distribuição dos professores formados nos cursos do HP em todos os CC, por áreas e por etapas do ensino formal. Os professores de Arte, que julgávamos que seriam os mais interessados em participar do HP, somam 27% no universo de 22 professores participantes, e 3,8% no universo de todos alunos formados. Esse número reflete a realidade do ensino de Arte no país, pois, apesar dos avanços depois da LDB 9.394/96, há ainda uma grande batalha sendo travada pela melhoria do ensino de Arte na educação formal brasileira. Essas melhorias começam pelo investimento na formação e capacitação de professores de Arte, principalmente os que vão trabalhar e trabalham nas escolas públicas. O ensino do audiovisual é entendido nesse caso, como parte integrante desse ensino de Arte.

4.8 Pesquisa com grupo focal

Dos professores formados, somente 13 (60%) concordaram em responder ao questionário Análise dos Processos de Inclusão Audiovisual (Anexo IV) a partir dos quais seriam selecionados os grupos focais⁶⁶ para um

⁶⁶O grupo focal trata-se de “um recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva, realizado sobre um tema preciso e mediado por um animador-

aprofundamento em assuntos ligados ao ensino audiovisual e à participação no HP. Desses 13 professores que responderam o questionário, selecionamos dois grupos focais para serem pesquisados. A opção por trabalhar com grupos focais foi uma estratégia para obter dados qualitativos sobre os possíveis significados e aprendizados que os professores participantes construíram e partilharam a respeito do HP e as possíveis interlocuções com o seu trabalho como professor nas escolas em que trabalham. O grupo focal também se alinha aos mecanismos metodológicos da pesquisa-ação, uma vez que coloca em um mesmo patamar o pesquisador/mediador e os parceiros da experiência, evitando possíveis interpretações equivocadas provocadas por uma pesquisa exclusivamente quantitativa. O grupo focal também é adequado a uma pesquisa-ação, pois não desvincula pesquisa e ensino. Para Macedo (2000, p. 179) o grupo focal como técnica eminentemente grupal é perfeitamente válido para tratar com realidades pesquisadas em educação, “afinal de contas, a prática pedagógica se realiza enquanto prática grupal em todas as suas nuances”.

4.8.1 Tratamento dos dados

Para o tratamento dos dados, todas as informações respondidas nos questionários de avaliação do curso e nos de participação no grupo focal foram compilados. Além disso, os depoimentos gravados em áudio nos grupos focais foram transcritos nos modelos formais de análise desse tipo de abordagem, que tem como objetivo assegurar a confiabilidade e validade desses conteúdos verbais levantados em grupo. Triviños (1987) aponta que a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial são premissas essenciais para lidar com esse tipo de informação.

Para esse autor a pré-análise é considerada a organização inicial do material investigado, o que permite aos investigadores formular objetivos gerais da pesquisa, criar hipóteses e especificar os campos no qual se deve fixar atenção. Já na descrição analítica o principal é a descrição do material de modo preciso e fiel às mensagens identificadas. Por fim, na interpretação referencial os conteúdos identificados nas comunicações analisadas devem ser refletidos

entrevistador(...) configura-se numa entrevista coletiva aberta e centrada” (MACEDO, 2000. p. 178).

criticamente, estabelecendo, inclusive, inferências valorativas nas mensagens estudadas. (MENDES, 2008, p.76)

Os temas que nortearam o debate nesses dois grupos focais foram aprofundamentos nas questões do questionário respondido pelo grupo maior de professores e em questões levantadas sobre as experiências práticas desenvolvidas no HP. Portanto, os temas escolhidos para os grupos focais surgiram das experiências empíricas vividas por nós e pelo grupo alvo.

4.8.2 Estruturação e organização dos grupos focais

Para a estruturação e organização dos Grupos Focais, foi necessário o desenvolvimento do seguinte processo descrito abaixo:

- Definição das características dos professores para realização dos Grupos Focais;
- Definição da composição de cada um dos Grupos;
- Seleções de quais professores participariam do Grupos Focais;
- Convite formal para os participantes;
- Organização dos Grupos;
- Elaboração do roteiro de questões para a abordagem;
- Definição de local e serviços de suporte para a ação (lanche, gravação, assistentes, etc.)
- Realização dos Grupos
- Transcrição do áudio para a elaboração dos relatórios de análise;

4.8.3 Composição dos grupos focais

O Grupo Focal Arte (GFA) foi composto por três professores da área de Artes, e o Grupo Focal Híbrido (GFH) foi composto por dois professores de História, um de Geografia e dois de Português. Esses professores foram

selecionados devido à qualidade das respostas na avaliação do curso do HP e no questionário Análise dos Processos de Inclusão Audiovisual.

4.8.4 Realização dos grupos focais

Os Grupos Focais com os professores foram realizados no dia 03 de agosto de 2013, em uma sala cedida pelo Instituto de Educação, sendo o encontro com o GFH às 9:00 da manhã e com o GFA às 13:00. Os Grupos contaram com a participação de todos os professores selecionados, sendo mediados por mim e auxiliado pela produtora e mediadora do HP, Graziella Luciano, que anotou informações pertinentes e reações não verbais que poderiam se transformar em dados importantes. O procedimento inicial na realização dos Grupos Focais foi o preenchimento de dados socioeconômicos e autorizações para uso das informações na pesquisa. Em seguida, fizemos a apresentação do objeto e dos objetivos da pesquisa. As questões a serem debatidas foram introduzidas uma por vez, respeitando o tempo das falas dos participantes.

4.8.5 Análise do GFH

Os dados da Quadro 2 apresentam informações quantitativas do GFH. Para simplificar e manter o sigilo em relação aos nomes, vamos chamar os entrevistados pelas primeiras letras dos seus nomes e sobrenomes. Os membros femininos do grupo foram: MA, JA, BS e os membros masculinos: RC e AC.

Sexo	Femininos (3) Masculinos (2)
Idade	24, 28, 35, 38, 46
Escolas	Escola pública (4) Escola privada (2)
Áreas	História (2) Geografia (1) Português (2)
Fases	Ensino fundamental (3) Ensino médio (2)
Anos de profissão	2, 2, 7, 9, 16 (7,2 a média)

Formação universitária	Pública (2) Particular (3)
Concursados	Sim (4) Não (1)
Horas dedicadas	40 horas (3) 20 horas (1) outros (1)
Local onde mora em relação ao curso do HP	Perto (0) Não muito perto (1) Longe (4)
Local onde trabalha em relação ao curso doHP	Perto (1) Não muito perto (1) Longe (3)
Você já havia realizado e/ou participado de alguma experiência de inclusão audiovisual similar ao Horizontes Periféricos, dentro ou fora de sua Escola?	Sim (0) Não (5)
Usa o audiovisual de alguma forma em sua disciplina?	Sim (4) Não (1)
Já trabalhou com o ensino da produção de vídeo para seus alunos?	Sim (0) Não (5)
Algum método foi adaptado do Horizontes Periféricos nessas atividades?	Sim (0) Não (5)
Suas atividades de ensino do audiovisual geraram algum produto?	Sim (0) Não (5)
Usou algum meio de comunicação para exibir esses resultados	Sim (0) Não (5)
Passar pelo Horizontes Periféricos foi útil para melhorar suas aulas?	Sim (4) Não (1)
Existe alguma dificuldade enfrentada para que você trabalhe com o ensino do audiovisual em sua escola?	Sim (5) Não (0)
Você fez algum tipo de avaliação dessas atividades?	Sim (0) Não (5)
Algum aluno, ou grupos de alunos seus, depois de passarem por esse processo de ensino de audiovisual desenvolvido por você, deu continuidade a alguma produção por iniciativa própria?	Sim (0) Não (5)
Depois de passar pelo Horizontes Periféricos, você pretende realizar algum ação parecida em sua escola?	Sim (4) Não (1)
Você se sente preparado para realizar ações de inclusão audiovisual em sua escola?	Sim (5) Não (0)

Quadro 2, dados quantitativos do GFH

Fonte: Dados da pesquisa

4.8.6 O que disserem os professores do GFH

Nenhum dos cinco professores passou por outras experiências de inclusão audiovisual. Mesmo com o aumento da demanda de ações do terceiro setor para a área de formação audiovisual, poucos chegam ao grupo dos professores, pois a maioria dos projetos são direcionados a grupos de jovens. Não há também muito investimento do poder público para capacitação de professores em outras áreas.

Dos professores que usam as tecnologias audiovisuais de alguma forma em suas aulas, todos afirmaram que o usam especificamente, ou para o suporte didático ou como exercício de fruição, exibindo, analisando e promovendo debates sobre temas relacionados aos filmes.

“...uso, principalmente, para incentivar a leitura de obras nas quais os filmes eram baseados. Nunca apresentava o filme todo. Fazia a leitura dos capítulos referentes ao clímax e exibia do filme as cenas referentes a esses capítulos...”

(BS)

“Trabalho com documentários e/ou filmes com meus alunos, buscando ampliar os conhecimentos que vivenciamos em sala de aula, geralmente indico um filme e/ou documentário para ser visto individualmente em casa e depois marcamos um debate em sala de aula, seguido de um roteiro para ser entregue após o debate.” (RC)

“Utilizei mais a dinâmica dos filmes e aulas debates com os educandos, organizando roteiro de estudos. Rodas de debates.” (AC)

“Na minha escola a coisa é difícil, quando podemos usar os equipamentos temos problemas para ligar os fios (...) às vezes nem dá, aí a gente desiste...”

(MA)

“...para mim trabalhar com filmes, tenho que reservar a sala de vídeo uma semana antes (...) uso os filmes na minha aula de História, quando quero reforçar algum capítulo do livro adotado...”(JA)

“Utilizar novas tecnologias e estimular o seus usos para ilustrar, ampliar e/ou desenvolver o conhecimento surte sempre bom frutos, sendo uma boa forma de transmissão do conhecimento de uma forma mais leve e espontânea. Transmissão do conhecimento que brote a partir de uma indagação de sua realidade com o que está sendo estudado, constrói uma maior credibilidade o que esta se aprendendo. Refletir sobre o que se lê ou ouve ou vê é uma forma sustentável de aprender...”(RC)

“Este é outro elemento que precisa ser melhor elaborado, apesar dos educandos lidarem cotidianamente com as novas tecnologias, possuem ainda um contato mais superficial ou menos didático. Outro ponto que cabe ser ressaltado está associado à formação dos professores; a maioria do quadro docente da educação básica além de desmotivado não possui disposição e incentivo para se aperfeiçoar nesta área de maneira que possam diversificar as estratégias de utilização das novas tecnologias, pois a gigantesca maioria das atividades com o audiovisual se restringem a utilização de filmes em sala de aula.” (AC)

Esses comentários refletem o perfil da maioria das escolas brasileiras, que não estão preparadas e atualizadas tecnicamente e administrativamente para as potencialidades do audiovisual, como a sua produção. Os professores, da mesma forma, estão desatualizados, ou não conseguem ampliar esses potenciais usos em suas áreas de atuação.

Já quando foram questionados se a experiência do HP foi válida, e se eles replicariam essa experiência, a maioria deles afirmou que sim.

“Levantei a proposta de produção coletiva de um vídeo durante as intermináveis reuniões pedagógicas, mas não obtive apoio dos demais professores que alegaram em sua maioria falta de tempo e inviabilidade de realização deste tipo de atividade.” (AC)

“... na verdade eu sempre achei que todo filme estragava o texto literário em si. Mas ao conviver com o processo de produção, com as técnicas do cinema, pude entender melhor a questão das adaptações que são necessárias de uma mídia para outra.” (BS)

“Minha experiência com audiovisual iniciou-se durante minha graduação, no entanto, minha experiência mais direta e contundente foi com as oficinas do Horizontes Periféricos. Já as atividades com as turmas que lecionei iniciaram

com a necessidade de incrementar o processo pedagógico e o recurso audiovisual é decisivamente uma das principais estratégias para mobilizar os educandos que possuem intimidade e motivação para lidarem com as novas tecnologias.”(AC)

“... A grande aprendizagem que levo das aulas do Horizontes Periféricos é a vinculação teoria e pratica, ensinamento que não é apenas útil para sala de aula, mas útil para vida.” (RC)

“... Eu depois que participei do projeto, vi que fazer filme não era um bicho de sete cabeças, temos que conhecer as ferramentas (...) o que está pode trás das câmeras para entendermos o quando é rico esse tipo de mídia...”(MA)

“... poderiam ter mais cursos como esses por aí, pros alunos também é fundamental esse tipo de conhecimento...” (JÁ)

“... hoje não tem como não estar por dentro dessas tecnologias, todo professor tem que saber um pouco disso para dar uma boa aula...”(MA)

Essa avaliação positiva do HP denota que há uma demanda crescente e uma abertura dos professores das diversas áreas da educação formal, para passarem por processos de formação audiovisual. Há o reconhecimento deles de que é preciso modificar a estrutura física e curricular da escola para uma maior inserção de processos audiovisuais que transcendem o secular uso da imagem em movimento. Apesar das infinitas responsabilidades e descontentamentos entre os professores brasileiros, podemos afirmar que há, sim, uma necessidade entre eles para um aperfeiçoamento de suas metodologias.

4.8.7 Análise do GFA

Os dados do Quadro 3 apresentam informações quantitativas do GFA. Vamos chamar os membros femininos do grupo de: YN, HC e o membro masculino de NP.

Sexo	Femininos (2) Masculinos (1)
Idade	28, 32, 34

Escolas	Escola pública (3) Escola privada (0)
Áreas	Artes (3)
Fases	Ensino fundamental (2) Ensino médio (1)
Anos de profissão	2, 5, 3 (3,3 a média)
Formação universitária	Pública (3) Particular (0)
Concursados	Sim (2) Não (1)
Horas dedicadas	40 horas (2) 20 horas (1) outros (0)
Local onde mora em relação ao curso do HP	Perto (0) Não muito perto (2) Longe (1)
Local onde trabalha em relação ao curso doHP	Perto (0) Não muito perto (2) Longe (1)
Você já havia realizado e/ou participado de alguma experiência de inclusão audiovisual similar ao Horizontes Periféricos, dentro ou fora de sua Escola?	Sim (1) Não (2)
Já trabalhou com atividades didáticas de fruição, produção ou contextualização audiovisual?	Sim (1) Não (2)
Realiza pesquisas para ampliar seus conhecimentos em artes?	Sim (3) Não (0)
Desenvolve algum trabalho artístico paralelamente ao seu dia a dia como professor?	Sim (1) Não (2)
Teve alguma aprendizagem em audiovisual dentro do seu cursosuperior ?	Sim (1) Não (2)
Usa o audiovisual de alguma forma em sua disciplina?	Sim (3) Não (0)
Já trabalhou com o ensino da produção de vídeo para seus alunos?	Sim (1) Não (2)
Algum método foi adaptado do Horizontes Periféricos nessas atividades?	Sim (0) Não (3)
Suas atividades de ensino do audiovisual geraram algum produto?	Sim (1) Não (2)
Usou algum meio de comunicação para exibir esses resultados	Sim (1) Não (2)
Passar pelo Horizontes Periféricos foi útil para melhorar suas aulas?	Sim (3) Não (0)
Existe alguma dificuldade enfrentada para que você trabalhe com o ensino do audiovisual em sua escola?	Sim (2) Não (1)
Você fez algum tipo de avaliação dessas atividades?	Sim (1) Não (2)
Algum aluno, ou grupos de alunos seus, depois	Sim (0) Não (3)

de passarem por esse processo de ensino de audiovisual desenvolvido por você, deu continuidade à alguma produção por iniciativa própria?	
Depois de passar pelo Horizontes periféricos, você pretende realizar algum ação parecida em sua escola?	Sim (3) Não (0)
Você se sente preparado para realizar ações de inclusão audiovisual em sua escola?	Sim (3) Não (0)

Quadro 3, dados quantitativos do GFA

Fonte: Dados da pesquisa

4.8.8 O que disseram os professores do GFA

Somente um dos participantes passou por outras experiências de inclusão audiovisual; os outros dois participantes alegaram que não tiveram oportunidade de realizar cursos gratuitos em que os adultos e professores pudessem participar em horários alternativos ao da escola.

Diferentemente dos professores do GFH, os professores do GFA estão mais familiarizados com as tecnologias audiovisuais em suas aulas. Uma professora do ensino fundamental afirmou que só usa a tecnologia para o suporte didático, outra professora do ensino médio afirmou que, além de usar o audiovisual como suporte didático, também trabalha com exercícios de fruição, exibindo, analisando e promovendo debates sobre temas relacionados aos filmes. E somente o professor do ensino médio afirmou que trabalha com outros aspectos relacionados ao ensino de audiovisual, como a produção de vídeo com seus alunos.

“Sim, já usei recurso através da exibição de filmes, geralmente de curta metragem, e brasileiros, por dois motivos, a língua e o tempo, que é curto em aulas de Arte”. (NP)

“Olha, é difícil trabalhar o vídeo além da exibição porque o tempo das aulas de Arte é curto.” (YN)

“...quando procurei a escola para um projeto de produção de vídeo com meus alunos, a diretora disse que não tinha condição de atender, porque os outros poderiam ficar enciumados...”(HC)

“...já trabalhei com produção coletiva de vídeo com os alunos da minha escola. É uma forma interessante de trabalho, que consigo abordar outros aspectos da arte, como a dramaturgia, desenho, música...(NP)

“...você tem sorte da escola abrir espaço para você levar essa experiência para os alunos (...) professor de Arte é muito desvalorizado ainda...” (YN)

“...tem um tanto de filme trancado lá na escola que ninguém usa...”(HC)

Os comentários dos professores de Arte sobre suas experiências com audiovisual nas escolas só reforça nossa percepção sobre a realidade das escolas brasileiras em relação às estruturas técnicas, físicas e políticas para a inclusão do ensino de audiovisual em suas mínimas aplicabilidades. Há um grande atraso entre o que é a realidade brasileira e o que poderia ser possível ser realizado hoje. Afinal, as tecnologias estão cada dia mais eficazes e baratas. E há um gigantesco abismo entre o que é a realidade brasileira e o que seria uma situação ideal. Vide essas estruturas educacionais em países como Finlândia, Coreia do Sul e Japão, por exemplo.

Em relação à aplicação das teorias e metodologias do ensino de Arte nas experiências com audiovisual, somente o professor do ensino médio afirmou que sim, os demais falaram que estudaram essas teorias na graduação, mas que na prática ainda estão longe de ser trabalhadas. O professor do ensino médio, ao ser questionado sobre a relação do seu trabalho prático com as orientações dos PCN e CBC para o ensino de Arte, afirma que não lembrava muito dessas orientações, e que seu trabalho com audiovisual veio da experiência empírica.

“...Olha eu estudei isso lá na UEMG (...) não dá para ficar teorizando muito com meninos do oitavo ano, eles já não prestam muito a atenção nas aulas, se eu passar alguma coisa mais densa, todo mundo reclama.”(HC)

“...gosto muito da Ana Mae, mas a escola não proporciona condições para aplicarmos a teoria dela (...) só tem uma TV velha e um DVD que trava...”(YN)

“...não adianta mesmo passar muita teoria, o jovem quer uma aula de arte mais dinâmica (...) apesar de eu concordar que é necessário a teoria também...” (NP)

Em relação às pesquisas sobre metodologias, história da arte, estética, artistas e outros temas, todos os três afirmaram que fazem com frequência, principalmente devido a facilidade da internet, no entanto somente dois deles apontaram que traduziam essas pesquisas em metodologias para serem aplicadas com alunos.

“ Eu pesquiso muito pra mim mesma, pois a escola não abre muito espaço para experiências além do currículo proposto.”(YN)

“...bem que eu gostaria de trabalhar um projeto de pesquisa com os alunos, mas a internet na escola é lenta e tem poucos computadores...” (HC)

“...as vezes peço os alunos que façam uma pesquisa sobre determinado artista ou movimento artístico, mas para que isso dê certo tenho que dar nota (...) poucos fazem por prazer...”(NP)

Quando foram questionados se o curso do HP ajudou nas suas aulas e se eles replicariam essa experiência, todos afirmaram que sim. Disseram que a metodologia era adequada para serem trabalhadas em suas aulas.

“...achei muito interessante a forma com vocês trabalharam a questão coletiva (...) e gostei também do contexto que era trabalhado em cada aula em relação a outros temas...(YN)

“...uma maneira pragmática de abordar o vídeo com os alunos...”(NP)

Pela especificidade da disciplina de Arte, todos três professores afirmaram que possivelmente replicaria a metodologia do HP em suas aulas.

“...vou chamar outros professores da escola para tentar algo parecido...”(HC)

“...apesar de já ter trabalhado com vídeo com mês alunos, teve muita coisa legal no curso que posso usar nas próximas atividades...”(NP)

‘...inclusive já até copieei a apostila, pode!?’(HC)

4.8.9 Outras conclusões sobre os Grupos Focais

A resposta positiva de quase todos os participantes do GFH e de todos do GFA para a questão “Você se sente preparado para realizar ações de inclusão audiovisual em sua escola?” nos fez pensar que o HP, apesar de não ter sido tão abrangente em parte de seus cursos, cumpriu alguns dos seus

principais objetivos: contribuir para a inclusão audiovisual de pessoas acima de 15 anos, inclusive de grupos estratégicos para o desenvolvimento da sociedade, como os professores e multiplicadores da área da cultura.

Na abordagem proposta aos grupos, foi possível estabelecer diálogos com professores que enfrentam cotidianamente o difícil exercício pedagógico em estruturas escolares inadequadas, e para alunos muitas vezes desalentados por esse modelo de educação desgastado. Pudemos também ter um pouco da visão desses professores acerca da atividade que desempenham, e suas percepções, opiniões e expectativas em relação às suas percepções sobre as políticas públicas para a educação.

As questões tratadas nessa fase de nossa pesquisa extrapolaram o objetivo da investigação, avançando sobre outros temas relacionados à sociedade brasileira, como o combate à pobreza, a inclusão social, a violência na escola, a desigualdade social, o *bullying*, a discriminação social, a universalização das políticas públicas a construção da igualdade e a ampliação e reforço aos direitos das crianças e dos jovens na Constituição.

A seleção e hierarquização das questões relativas aos temas debatidos, o tempo que levavam para emergir, o peso que lhes foi conferido, a frequência com que foram mencionadas e o nível de aprofundamento da discussão de cada uma delas apresentaram diferenças significativas de grupo para grupo. Não obstante, com maior ou menor ênfase, os dois grupos trataram a fundo todas as questões que constavam do programa e muitas das preocupações, reclamações e sugestões foram comuns aos dois grupos.

Como é próprio da técnica de grupo focal, as impressões sobre o material de cada grupo foram bem diferentes, embora os procedimentos fossem conduzidos da mesma maneira. Isso não impediu a coleta de dados qualitativos importantes e esclarecedores que contribuíram para nossa investigação.

4.9 Ensaio Audiovisual

Este tópico aborda aspectos relacionados à influência do processo metodológico construído durante os cursos do HP no resultado estético dos ensaios audiovisuais. Algumas questões levantadas nas avaliações (Anexo V), que foram realizadas a cada final de temporada, foram importantes para esta análise.

Na primeira temporada de cursos, realizada entre 23 de novembro e 21 de dezembro de 2011, estávamos seguros de que nossa metodologia, embasada em experiências concretas e bem sucedidas, seria suficiente para resolver todas as questões relacionadas aos aspectos administrativos, cognitivos, logísticos e experimentais propostos no HP. No entanto, já na fase de inscrições, nos deparamos com nosso primeiro problema, que iria acompanhar o projeto por todas as seis temporadas. O número de inscrições do público alvo era bem menor que as dos demais participantes. Apesar de termos feito uma divulgação consistente e direcionada, tanto nas escolas da região do CC Alto Vera Cruz, quanto nas da região do CC Jardim Guanabara, nessa primeira temporada com 79 inscrições, apenas quatro eram de professores e nenhuma de professor de Arte. Poucos dias antes do início dos cursos, já com os alunos selecionados, inclusive os quatro professores, partimos para mais uma investida nas escolas. De oito escolas visitadas, nenhuma sequer nos deixou conversar com os professores; a justificativa mais usada era que estava no final do ano, os alunos tinham prova e os professores estavam muito ocupados. Partimos então para o início dos cursos com os alunos que havíamos selecionado. Dos 36 selecionados, só 20% concluíram essa primeira temporada.

As chuvas do mês de dezembro e a proximidade das festas de final de ano, quando as pessoas normalmente estão em um momento de avaliação das atividades realizadas durante o ano, pode ter sido a causa da evasão dos dois cursos da primeira temporada. Além disso, as avaliações dos alunos sobre aspectos gerais do curso foram positivas, descartando então falha na metodologia como motivo da evasão. No entanto, para a segunda temporada, já fizemos uma revisão na quantidade de tarefas que os alunos deveriam fazer antes da produção dos ensaios audiovisuais, pois essas tarefas estavam tomando muito tempo da aula e, inclusive, às vezes, não eram concluídas no período previsto.

Quanto aos sete vídeos produzidos nessa temporada, alguns deles refletem alguns problemas encontrados no processo dos cursos. Os filmes *Dizem que a Mobilidade Cultural Transforma a Sociedadee Natural*, do CC Alto Vera Cruz, e o *Felizidade*, do CC Jardim Guanabara, tiveram problemas sérios de captação de imagens e sons. Alguns depoimentos ficaram comprometidos e algumas imagens não puderam ser utilizadas pela precariedade técnica na captação. Esses fatores estão relacionados tanto ao planejamento da produção, que foi comprometido devido às questões do atraso em algumas tarefas e pelas chuvas, quanto a falhas em alguns pontos importantes relacionados ao ensino das técnicas pelos mediadores. Grande parte dos vídeos teve que ser editada após o encerramento do curso, exigindo dos mediadores um compromisso extra com os alunos. Os grupos se encontraram em horários alternativos, para a avaliação das edições. Apesar desses contratempos, tivemos uma variedade de temas documentais que tratam de questões sociais relevantes e interessantes como base para a produção audiovisual. O material coletado por um dos grupos do CC Jardim Guanabara, inclusive, foi usado para produzir mais um ensaio, *A Voz do Povo*, focado na figura de Antônio Pinto Ribeiro, um excêntrico morador da região.

Esses primeiros sete ensaios audiovisuais em termos narrativos e estéticos se aproximam muito dos arquétipos observativos e participativos defendidos por Nichols (2005)⁶⁷.

Na segunda temporada, que aconteceu entre 11 de janeiro de 2012 e 11 de fevereiro de 2012 nos CC Zilah Spósito e Salgado Filho, a média de alunos que concluíram o curso foi maior que na temporada anterior, 54% dos selecionados. O fato do mês de janeiro ser período de férias para muitas pessoas pode ter facilitado para alguns interessados participarem dos cursos. Como na temporada anterior, também nessa tivemos poucas inscrições do

⁶⁷ O modo observativo defendido por Nichols (2005) se transforma no principal modelo depois que as câmeras digitais portáteis invadem o mercado. Nesse tipo de abordagem, o documentarista busca olhar e captar os acontecimentos sem interferir no seu processo. A ausência de legendas explicativas e de narrador em *off*. Isso facilita para quem está assistindo observar o que está acontecendo, e não a leitura e interpretação do cineasta sobre o fato documentado. Nichols (2005) aponta que o modo participativo joga literalmente o documentarista dentro do filme, ou seja, sua participação interfere visualmente e conceitualmente no tema retratado, tornando-se um elemento estético explícito para o público que assiste ao filme. Normalmente se concretiza por meio de entrevistas e abordagens surpresas.

público alvo; julgamos então que não adiantaria mobilizar a equipe de produção do HP para uma nova visita às escolas próximas aos CC, pois nas duas primeiras temporadas essa ação não havia surtido efeito. Optamos por adotar outros tipos de comunicação e abordagens para o público alvo nas próximas temporadas.

Os problemas técnicos na produção dos filmes melhoraram; só no ensaio *Zilah Spósito, Da ocupação à ocupação*, houve alguns problemas de captação de som e imagem. Apesar disso, dos três produzidos no CC Zilah Spósito, esse é o mais inventivo em termos estéticos e narrativos. Os diretores conseguiram traduzir bem as tensões vividas pelos moradores de uma ocupação; um dos mediadores do curso tem experiência na produção de documentários etnográficos e talvez tenha conseguido passar para os alunos um pouco dessa experiência. Já os ensaios do CC Salgado Filho (*Salgado Filho por favor!* e *A Aventura de Ler*) traduzem bem o cuidado com a pré-produção e com o planejamento realizado pelos mediadores. São filmes que ousaram na experimentação audiovisual, misturando ficção com documentário. O primeiro é, inclusive, inspirado na estrutura do gênero cinematográfico *roadmovie*. Já o segundo ensaio, desenvolvido a partir da ideia de uma professora de português que fez o curso, traz um discurso animador sobre a importância da literatura na vida das pessoas. O roteiro do terceiro ensaio, *Trocando Olhares*, foi criado e co-realizado por uma aluna francesa, que morava há pouco tempo no Brasil. Nele percebe-se o olhar estrangeiro na abordagem com os entrevistados do filme.

Na terceira temporada, realizada entre 15 de fevereiro de 2012 e 24 de março de 2012 nos CC Padre Eustáquio e CC Pampulha, tivemos o período com maior número de inscrições; só no CC Padre Eustáquio foram 125. Essa temporada também teve uma boa média de frequência, 72% dos selecionados. Tendo em vista o alto número de inscrições, conseguimos um número maior de participantes do grupo alvo, seis no total, dois deles professores de Arte. Para atrair os professores das escolas próximas, nessa temporada, distribuímos panfletos e *folders* na saída dos turnos durante o período de inscrições dos cursos. No entanto, essa ação não aumentou o número de candidatos professores, que proporcionalmente ficou na média das outras temporadas.

Avaliamos, então, que essa questão do público alvo tinha relação com

uma das hipóteses que nos levou a propor esta pesquisa: que há um bom tempo a educação, principalmente a básica, estava estagnada no tempo, e que as mesmas práticas e regras que vigoravam quando éramos alunos nos anos 1960 e 1970, insistiam em permanecer no século XXI. Nem por isso desistimos de focar ações para trazer professores para o HP nas temporadas seguintes.

Os problemas técnicos de captação de imagens e sons diminuíram consideravelmente a partir da troca de equipamentos, quando passamos a trabalhar com filmadoras digitais com baterias mais duradouras, em vez de câmeras fotográficas com função de filmagem. Essas últimas dão um resultado muito bom em relação à definição de imagem. No entanto o equipamento é difícil de operar, é preciso muito tempo para treinar, variável que o HP não tinha disponível.

A partir dessa temporada, começamos a focar mais na alimentação e utilização do *site* como referência didática. Além dos primeiros resultados práticos do HP, como os ensaios audiovisuais, fotografias e textos, postávamos, com frequência, *links* para outros *sites* e conteúdos alinhados com nossas propostas educativas. Esse movimento começou a atrair alunos do HP e outros internautas interessados no assunto. Nessa temporada, também começamos a defender a inserção da produção dos ensaios dentro de um conceito de *websérie*. Em relação às orientações didáticas para o curso do HP, decidimos diminuir a primeira versão da apostila, retirando textos muito densos, e tópicos muito detalhados, deixando somente as questões e temas que nos interessavam como base para análises comparativas na pesquisa-ação. Com isso os mediadores tiveram mais liberdade para trabalhar suas próprias metodologias com os grupos. O resultado dessa nova proposta metodológica, com a exigência de diretrizes e não de conteúdos, se refletiu nos resultados estéticos e narrativos dos ensaios audiovisuais. Enquanto no CC Padre Eustáquio a temática dos ensaios tangenciam o experimentalismo, os do CC Pampulha primam pela inventividade documental. O experimental *Anatomias Expressivas*, construído poeticamente a partir de uma cacofonia sonora captada nos bairros ao redor do CC Padre Eustáquio, foi selecionado para dois festivais de cinema. O mediador desse curso era professor de Arte e tinha experiência com cinema experimental. Já *Um cidadão de Belo Horizonte*, do CC Pampulha, emociona pela sua proposta documental em descortinar aos

poucos a personalidade de um dos personagens mais ilustres da cidade de Belo Horizonte, o gorila Idi Amim. Ensaio que brotou do curso ministrado por um mediador que era documentarista premiado e mestre em Artes e por uma mediadora que era atriz e professora de teorias e práticas teatrais.

A partir da quarta temporada, que aconteceu entre 28 de março de 2012 e 10 de maio de 2012, ampliamos para três cursos simultâneos, primeiramente porque estávamos com mais domínio do processo, devido à experiência com as outras temporadas, e também porque tínhamos um prazo definido para a execução do projeto junto à FMC. Essa decisão foi segura, pois havíamos encontrado nosso desenho metodológico, focando no fomento do *site* e deixando os cursos com uma proposta didática mais orgânica e estruturada juntamente com o mediador ou mediadores.

Os problemas técnicos nos filmes, quando aconteciam, invariavelmente eram devido a algum atropelamento nas etapas desenhadas para os cursos, que orientavam a seguinte a ordem: teoria, exercícios sobre teoria, prática, exercícios sobre prática, avaliação da teoria e da prática, planejamento do ensaio, gravação do ensaio, avaliação de gravação, edição do ensaio, exibição coletiva e avaliação final.

Os três CC da terceira temporada foram: Venda Nova, Vila Fátima e Lindeia-Regina, quando tivemos só 30 alunos formados, média de 10% por CC. O desinteresse do público em se inscrever para os cursos nos CC Vila Fátima e Lindeia-Regina se deve principalmente à questão da localização desses CC na cidade: o primeiro é dentro de uma favela e o segundo muito longe do centro da cidade.

Os filmes produzidos no CC Vila Fátima, de certa forma, foram prejudicados com a quantidade reduzida de alunos. Mesmo sendo coordenado por um dos melhores mediadores do HP, os filmes exploraram pouco as possibilidades estéticas do audiovisual. Como era meta a produção de três ensaios por CC, os alunos tiveram que participar de mais de uma produção, e trabalhar fora dos horários do curso para conseguirem finalizar os filmes. O mediador também teve que se desdobrar, sendo obrigado a pular algumas etapas da metodologia. Nesse caso o processo foi adaptado em prol de um resultado. Não é o formato indicado para uma atividade de inclusão audiovisual. Apesar disso, *Cidadão Silvestre* e *Panoramas Verticais* abordam

temas sociais e culturais importantes através do ponto de vista de dois moradores exemplares do complexo de favelas da Serra. A dupla de mediadores do curso do CC Lindeia-Regina, uma professora de História e documentarista da linha etnográfica e um artista visual, conseguiram coordenar bons trabalhos, destacando-se os ensaios *À procura de um amigo* e *Glorinha e os bonecos*. O primeiro é sobre o abandono de animais e as ações de ONGs que promovem a adoção, e o segundo sobre uma moradora da região que nunca abandona seus “personagens”. O curso no CC Venda Nova tem uma característica interessante, foi o que teve mais alunos acima dos 45 anos: dentre os 18 formados. Inclusive parte desse grupo influenciou a produção do ensaio *Idade das emoções*, que fala dos problemas, emoções e solidões enfrentados pelos idosos daquela região. A qualidade técnica e articulação narrativa dos ensaios *A última fronteira verde* e *Qual a sua estação?* reflete o amadurecimento de alguns jovens que participaram dos grupos, que trouxeram para os seus ensaios inspirações importantes da cultura cinematográfica como referências ao curta *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado, e a obras de cineastas como Eduardo Coutinho, Dziga Vertov e John Grierson, além de releituras interessantes da produção audiovisual da cultura de massa, como a estética do videoclipe.

Na quinta temporada, realizada entre 16 de maio de 2012 a 16 de junho de 2012, tivemos a menor quantidade de formados dentre todas as temporadas: 15 alunos no total, média de cinco por CC. Parte desse desinteresse está relacionado à localização de dois CC, que eram próximos a favelas, (CC Vila Santa Rita e o CC São Bernardo) e outro era dentro de um parque municipal, cujo acesso a noite era difícil, o CC Lagoa do Nado. Como salientamos antes, o preconceito da população em geral com esses lugares próximos, ou dentro, de vilas e favelas, prejudica qualquer ação cultural ou social para a melhoria desses mesmos lugares, tornando-os cada vez mais excluídos e marginalizados. No caso do curso no CC Vila Santa Rita, o problema era mais grave ainda, pois havia um toque de recolher na região devido à disputa pelo tráfico de drogas. Paradoxalmente, nesse centro cultural foram produzidos alguns dos filmes mais emocionantes do HP: o

Reterritorializações conseguiu dosar poesia e documentarismo popular⁶⁸ em um mesmo ensaio. Já os filmes *Corre* e *Música incidental* trabalharam com uma rica narrativa audiovisual para evidenciar a diversidade da produção cultural da região do CC Vila Santa Rita, principalmente em relação ao movimento *Hip Hop*. Já os filmes do CC São Bernardo trazem uma característica marcante, a utilização da animação como elemento estético nos filmes. Tanto o *Onde está a arte* quanto o *Bicho homem* articulam em sua narrativa trechos animados que, embora lúdicos, tratam de assuntos sérios, como o descaso com o bairro e o maltrato a animais. Já o ensaio *História heim fim...* é um ensaio que aborda a questão dialógica de um bairro em transformação. No curso do CC Lagoa do Nado, tivemos três filmes bem distintos. *Memórias de um militante* é bem realizado, dentro de uma proposta de documentário de arquivo, *Poéticas da urbanidade e do som* lança mão da *performance* para dialogar com a claustrofobia da metrópole moderna e *Outro Pelé* aborda a questão dos moradores de rua por um viés oposto às abordagens jornalísticas que costumamos assistir sobre esse tema.

A partir da quinta temporada, passamos a dar oportunidade para alunos que se destacaram nas temporadas anteriores. Consideramos que é fundamental, para projetos de inclusão, que haja valorização e investimento no maior número de indivíduos multiplicadores possíveis. Esses podem se transformar em novos atores nos processos de inclusão, aumentando a rede de ações e reações às imposições culturais, como, por exemplo, a da mídia de massa. Cinco alunos foram convidados para participarem nessa temporada, três para estagiarem na produção e dois para dividirem os cursos com mediadores mais experientes.

A sexta e última temporada aconteceu entre 21 de junho e 21 de julho de 2012 nos: CC São Geraldo, CC Urucuia e CC Vila Marçola. Apesar de o Vila Marçola estar dentro de uma favela e o Urucuia ficar longe do centro, essa temporada teve um número bem maior de inscrições e, conseqüentemente, um número maior de formados, 45 no total. Esse aumento pode ter relação com o reconhecimento do projeto na cidade, pois a imprensa divulgou algumas vezes

⁶⁸ Tipo de produção normalmente realizada por ONGs ligadas a movimentos sociais, como os do sem terra, sem casa, sem trabalho e outros. Tem como características estéticas a imagem imediata, sem muito planejamento, que visa mais à denúncia de um fato do que um registro histórico ou um discurso audiovisual artístico.

as inscrições além de realizarem duas matérias para canais de TV com abrangência na cidade.

Os ensaios *Aparências, nada mais, Divãs urbanos e Ao fim de tudo*, produzidos no CC Urucuia, formam uma coleção especial dentro dos 46 vídeos da *websérie* do HP. Sem muita preocupação com direitos autorais, os alunos fizeram uma grande reciclagem de trechos de filmes da internet que, articulados com depoimentos e imagens produzidas por eles, adquiriram outros significados nos contextos dos ensaios. Essa pode ser uma das saídas para o aproveitamento de trilhões de *megabytes* de imagens, que descoladas de sua origem medíocre, em vídeos escatológicos, racistas, pornográficos e antieducativos espalhados pela internet, podem ser ressignificadas em trabalhos audiovisuais artísticos.

A produção do CC Vila Marçola esbarrou nos mesmos problemas encontrados no Curso do Vila Santa Rita: poucos alunos para uma produção muito grade, gerando produções esteticamente medianas. No entanto, os ensaios *A horta, Vila viva? e Mutirão* servem como importantes documentos históricos de como um gigantesco aglomerado de favelas, como o da Serra, se organiza socialmente e culturalmente, e as vezes até independentemente das políticas públicas da cidade onde se insere.

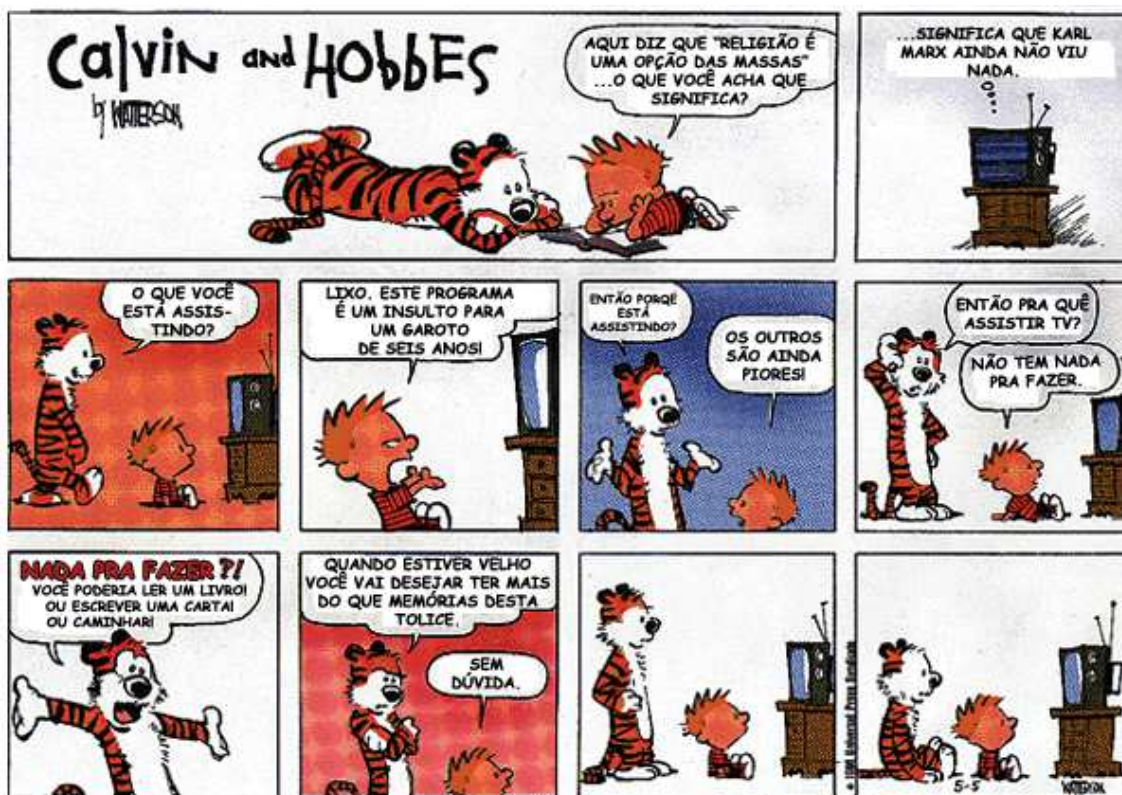
No curso do CC São Geraldo, foram produzidos três documentários bem singulares em termos estéticos, mas com uma abordagem temática comum, o olhar sobre filigranas da microcultura da região do bairro São Geraldo. A questão do sincretismo religioso em um dos bairros mais antigos da cidade foi tema do ensaio *Religiosidades*. No *Berimbau Angola*, presenciamos a cultura tradicional da capoeira, em que um mestre dessa arte resolveu inovar, criando uma orquestra de berimbaus. Vemos também um dos ícones sociais da cidade de Belo Horizonte, o bar, sintetizado no universo peculiar do Seu Jorge e de dona Edna, proprietários do *Bar do Caixote*.

Esse último curso ministrado por mim e por uma mediadora da área da comunicação e do teatro findou o trabalho de pesquisa de campo de mais de um ano, que para nós foi muito positivo. Quando a pesquisa acadêmica pode interagir no objeto pesquisado, é uma experiência muito prazerosa de ser realizada. O HP deixou como marca em nós pesquisadores e mediadores uma misto de experiências e sensações de desânimo, perseverança, tristeza,

alegria, fracasso e realização. O resultado foi importante para nossa pesquisa, mas foi mais importante para a cidade. Os 156 alunos formados, 46 ensaios audiovisuais, mais de 10.000 visualizações no YouTube⁶⁹ e muitos outros dados relevantes apontam que nossa proposta de inclusão audiovisual foi positiva.

⁶⁹Em consulta no dia 23 de setembro de 2013 na ferramenta Analytics da página do Horizontes Periféricos no YouTube, havia 10.034 acessos aos ensaios audiovisuais postados desde o fim do primeiro curso. São 23511 minutos assistidos por pessoas do Brasil e de outros países (YOUTUBE, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Chegamos ao fim de nossa pesquisa com mais perguntas do que respostas e com mais impressões do que conclusões. Como o Calvin e o Hobbes da nossa epígrafe, temos que esperar o presente virar passado para podermos observar com mais imparcialidade e distanciamento a nossa época. No entanto, algumas de nossas hipóteses levantadas no início da pesquisa, de certa forma, foram comprovadas.

O mergulho nas profundezas abissais da história da imagem, em busca da ponta do novelo da arte audiovisual foi necessário, pois assim pudemos imergir com segurança em direção à luz do sol que brilha na superfície opaca do grande oceano contemporâneo das imagens digitais. Metáforas à parte, a hipótese de que o homem sempre teve uma grande necessidade de se expressar por meio de imagens em movimento foi comprovada quando analisamos as representações imagéticas produzidas em vários momentos da história da humanidade, principalmente as de alguns períodos profícuos,

quando as tecnologias fizeram-se presentes e foram pensadas exclusivamente para auxiliar e incluir o homem comum nessa necessidade artística. É nesses momentos também que os processos de ensino, em que os conhecimentos são passados de mestre para aprendiz, de uma geração para outra e de tutor para aluno, consagraram-se eficientes graças às tecnologias para multiplicação de imagens. No entanto, em um momento determinado da história, essas mesmas tecnologias cercearam o poder criativo dos homens, se tornando tão complexas e caras que ficaram inacessíveis para a maioria.

O cinema é essa quimera, que ao mesmo tempo em que se consolida como arte das massas, se transforma no produto rentável de uma indústria cultural na primeira metade do século XX, cujos processos técnicos pertenciam ao domínio de uma dezena de corporações. No Brasil, o século XX se encerra com a televisão arrebatando o restante dos confins desse país-continente, impondo uma nova forma de aproveitar o tempo dedicado ao lazer, que antes era tradicionalmente gasto com o encontro na pracinha, com a reza na igreja ou com a cachaça no bar da esquina. Esse paradigma do espectador passivo só é quebrado no limiar do século XXI, com a evolução dos sistemas de produção, distribuição e exibição digital, que proporcionaram a uma boa parte dos brasileiros o acesso a esses processos. No entanto, ao avaliarmos a estética da produção desses novos realizadores, podemos comprovar outra hipótese. Essa hipótese é de que a democratização dos processos técnicos não necessariamente modifica os aspectos estéticos da produção de massa pós-moderna, principalmente aquela disponível na sua janela mais democrática, a internet, que acampa, em um mesmo caleidoscópio de possibilidades, os aventureiros amadores, os realizadores independentes e os produtores institucionalizados. A maioria das experimentações realizadas por esses entusiastas da produção audiovisual de baixo custo tende a copiar elementos da estética da TV aberta e do cinema comercial. A justificativa para essa clonagem estética está na falta de conhecimentos mais aprofundados de outras formas de representações audiovisuais e artísticas experimentadas no passado, como as vanguardas do século XX, por exemplo. Por isso, as referências ficam limitadas ao que está mais próximo da realidade dessas pessoas; isso não quer dizer que não haja referências interessantes nessa massa pós-moderna de imagens e sons digitais, mas mesmo essas referências

são difíceis de serem filtradas por esses realizadores. Essa constatação nos levou a refletir sobre outra hipótese.

Essa nova hipótese é que o lugar de uma educação audiovisual, que oriente principalmente as crianças e os jovens a filtrarem esse universo sufocante de imagens digitais em busca de objetos estéticos que lhes inspirem a criar os seus próprios objetos artísticos, seria a escola formal. Defendemos que as crianças precisam ter contato com a experimentação, fruição e contextualização audiovisual desde a educação infantil, senão elas correm o risco de serem seduzidas pelo conteúdo exibido pela TV aberta, comumente arraigado na cultura familiar há mais de 50 anos. No entanto, no Brasil estamos diante de uma educação básica para o audiovisual ainda muito ruim, que é um dos problemas sociais mais desafiadores para o país. Excetuando uma ou outra experiência positiva, no geral é quase impossível encontrarmos escolas com estrutura e pessoal capacitado para trabalhar com a inclusão audiovisual. Apesar disso, políticas públicas do governo federal e de alguns estados e municípios, voltadas para a educação, estão lentamente sendo colocadas em prática, para que a educação formal se adapte à realidade social contemporânea. Uma grande reforma educacional, que modifique por completo a tradição escolar moldada no século passado, ainda vai demorar a acontecer. O Brasil é um país de proporções continentais e com uma cultura muito diversificada; além da necessidade de maiores investimentos, é preciso melhorar a articulação política entre as esferas públicas e a sociedade civil para que o processo de modernização da educação seja mais ágil.

Enquanto a escola formal engatinha para sua transformação, as ações do terceiro setor em prol da melhoria da sociedade vêm aumentando potencialmente a cada ano. As ONGs, com seus programas de inclusão social nas mais diversas áreas, são uma alternativa fundamental para a criação de uma rede de ensino polivalente, que envolveria também a escola formal e a família como outros dois pilares. Foi neste modelo que buscamos fundamentar nossa Tese: de que é possível começar processos de inclusão audiovisual imediatamente, sem precisar esperar a escola se adaptar ao novo mundo. De certa forma, isso vem acontecendo no Brasil há algum tempo, mais intensamente nos últimos 10 anos. Com o barateamento das tecnologias, surgiram centenas de oficinas e cursos sobre a importância de se pensar o

audiovisual e de se trabalhar suas ferramentas de forma adequada. Mas a maioria dessas ações de inclusão é pensada e direcionada para o jovem. Os adultos, que, no nosso entender, também precisam ser incluídos nesse ensino audiovisual, ficam muitas vezes à margem dessas ações. Há muita gente das mais diversas idades, classes sociais, profissões, raças e religiões que precisa passar por processos de inclusão audiovisual, para, no mínimo, ter um posicionamento mais crítico em relação à cultura de massa na pós-modernidade. Salientamos que, dentro desse universo multicultural, os professores deveriam ser prestigiados em qualquer ação de capacitação do Estado ou do terceiro setor, pois eles são os responsáveis pela formação de nossos filhos e, conseqüentemente, pela formação cultural do nosso país.

Para uma possível comprovação dessa tese, pensamos na criação de uma metodologia de ensino com a qual pudéssemos trabalhar com a inclusão de pessoas com características sociais diversas. E, para desenhar essa metodologia, tivemos que investigar muitas experiências realizadas pelo país que trabalham com grupos específicos e processos didáticos distintos. O exercício de compilação dessas experiências foi muito positivo para nossa pesquisa, pois aprendemos muito com as metodologias de algumas instituições tradicionais na área do ensino não formal. Também descobrimos muitas propostas mirabolantes e equivocadas que se proclamam “escolas de audiovisual”. No entanto, algumas instituições que julgamos importante serem investigadas negaram ou não se importaram em contribuir com nossa pesquisa. Concluímos, então, que deveríamos modificar nossa estratégia de abordagem em alguns pontos, optando por buscar informações em outras pesquisas acadêmicas que se debruçaram sobre as atividades de formação audiovisual de instituições públicas e privadas que nos interessavam. Com isso, conseguimos montar o escopo metodológico que precisávamos para construir uma metodologia que, ao mesmo tempo, tivesse qualidade didática e pudesse ser usada de maneira universal. Para testar essa metodologia, precisaríamos de um público. A primeira investida, como havíamos previsto no nosso projeto de pesquisa, foram as escolas. Não tivemos sucesso na empreitada, pois há ainda, nas escolas públicas e principalmente nas privadas, uma mentalidade restritiva em relação à parcerias com projetos e instituições extra muros.

Dentro dessa perspectiva restritiva em relação às escolas de ensino formal, partimos para outra proposta mais ousada em termos logísticos e de investimento, para testar nossa metodologia. Propusemos a mudança de foco para uma pesquisa-ação que abrangesse, de certa forma, toda a cidade de Belo Horizonte, e que tivesse como objetivo a concepção de um projeto que possibilitasse uma ação de inclusão audiovisual que contemplasse perfis diversos, tendo como grupo privilegiado os professores. Essa pesquisa-ação foi possível graças à parceria com o Laboratório INOVATTIO, da Escola de Belas Artes da UFMG, e a Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte - MG, por meio de seu Fundo de Incentivo a Cultura e seus Centros Culturais, que propiciou a entrada de recursos financeiros, humanos e técnicos para a pesquisa.

Criou-se, então, o projeto Horizontes Periféricos, que, durante mais de um ano, serviu de laboratório para nossa experimentação metodológica. Quanto à nossa tese em relação aos professores, de que eles seriam o público privilegiado da nossa pesquisa-ação, nos frustrou um pouco. Ao desvincularmos nossa pesquisa-ação da escola formal que era muito rígida e exigente em relação aos seus currículos e professores, propondo uma metodologia aberta, que fosse remodelada com a ajuda desses profissionais, esperávamos que o interesse desse grupo fosse grande, que teríamos muitas inscrições para os cursos, e que, inclusive, teríamos que passar pela árdua tarefa de selecionar uns e excluir outros para os cursos do Horizontes Periféricos. No final, sobraram vagas para esses profissionais em todos os cursos do HP.

Isso reflete, mais uma vez, o descontentamento desses profissionais como a educação básica do país, que precisa ser revista em vários pontos. Se o professor da base não é valorizado e suas opiniões e necessidades não são levadas em consideração nas políticas públicas para a educação, não adianta investir em construção de novas escolas, em tecnologias de ponta para equipá-las e em cursos de capacitação. No entanto, os professores que participaram foram fundamentais para a qualidade da pesquisa. O contato com eles nos ajudou a entender o quanto é complexa a inserção da Arte nas escolas, pois ainda há uma cultura hierárquica em relação a esse campo de conhecimento,

que normalmente é preterido no universo micro (escolas) e no macro (políticas públicas).

Todavia, o projeto Horizontes Periféricos teve como elemento transformador os cursos, que criaram possibilidades de significativas experiências de reflexão, produção e fruição artística. Assim, a importância do HP não estacionou na pesquisa acadêmica ou na intenção de produzir um ensaio audiovisual e, sim, no poder transformador do trabalho artístico nas relações humanas desenvolvidas no processo dos cursos. A proposta de uma metodologia aberta, construída e desconstruída a cada curso, somou ao projeto experiências e conceitos diferentes, em que cada participante pôde contribuir um pouco. Além disso, o projeto fomentou desdobramentos, em que vários participantes se transformaram em multiplicadores e realizadores mais conscientes e críticos. Além de promover uma formação básica para a produção audiovisual, o HP também teve o intuito de fortalecer o acesso à cultura e incentivar o (re)conhecimento da diversidade de manifestações socioculturais da periferia de Belo Horizonte; essa diversidade é explicitada na *websérie* produzida pelos alunos dos cursos.

Ao priorizarmos um material didático virtual, procuramos fomentar o conceito de rede interativa de ensino. O formato virtual para o ensino do audiovisual é mais adequado, pois, além de possibilitar revisões e atualizações quase instantâneas nos conteúdos, possibilita uma interatividade maior entre os mediadores e os alunos. O material didático desenvolvido na pesquisa está disponível e aberto para modificações e sugestões. Ele possui uma arquitetura que dialoga com as diretrizes brasileiras para o ensino formal, levando em conta o contexto social contemporâneo em que as tecnologias digitais são preponderantes. Consideramos que é possível a adaptação dessa metodologia para uma plataforma de Ensino a Distância (EaD), pois, durante a pesquisa, evoluiu para um formato que pode ser adaptado para qualquer fase do ensino formal básico e superior, permitindo também várias possibilidades para o ensino não formal. Em relação à parte prática para um curso de EaD, em tese, grande parte dos brasileiros está por aí, apontando seus celulares e câmeras digitais para tudo que mexe e emite som.

REFERÊNCIAS

- ABDALA JUNIOR, Roberto. Cinema e história: elementos para um diálogo. *O Olho da História*, v. 10, p. 1-22, 2008.
- ADORNO, Theodor. A indústria cultural. In: ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.
- ADORNO, Theodor. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). *Comunicação e Indústria Cultural*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971, p. 287-295.
- ALBERA, François. *Eisenstein e o construtivismo russo*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. Partes I e II, p. 165-268.
- ALMEIDA, Carlos Aguiar. *O cinema como "agitador de almas" Argila, uma cena do Estado Novo*. 1993. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. *Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.
- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALVARENGA, Clarisse Maria Castro de. *Vídeo e experimentação social: um estudo sobre o vídeo comunitário contemporâneo no Brasil*. 2004. Dissertação (Mestrado em Multimeios). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.
- AMÂNCIO, Tunico. *Pacto cinema-Estado: os anos Embrafilme*. *Revista ALCEU*, v. 8, n. 15, p. 173 a 184, jul./dez. 2007.
- AMÉLIA, Sylvia; GUIMARÃES, Victor. *O ensino de arte na Oi Kabum! Belo Horizonte*, 2012. Disponível em: <http://issuu.com/oikabumbh/docs/projeto_pedagogico_1.0>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- ANDRADE, Joaquim Marçal. O papel do papel: um breve ensaio acerca da relevância da fotografia em papel albuminado no século XIX. *A fotografia no século XIX*. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/terezacristina/fotografia.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

- ANDRADE, Mário. *Paulicéia Desvairada*. São Paulo: Casa Mayença, 1922
apud
- ANDREW, J. Dudley. *As principais teorias do cinema – uma introdução*. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- ANDREW, James. *As principais teorias do cinema: uma introdução*. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1989.
- AQUINO, Carlos; GONZAGA, Alice. *Gonzaga por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1989.
- ARANTES, Otília (Org.). *Acadêmicos e modernos: textos escolhidos III*. São Paulo. Editora da USP, 2004.
- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- ARGAN, Giulio Carlo. As fontes da arte moderna. Trad. Rodrigo Naves. *Novos Estudos*, v. 18, set. 1987.
- ARGAN, Giulio Carlo. Clássico e romântico. In: ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna*, São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ARGAN, Giulio Carlo. *El arte moderno*. Valencia: Fernando Torres, 1976.
- ARGAN, Giulio. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ARTAUD, Antonin. *Linguagem e vida*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- ARTE SUMÉRIA. *Infopédia* [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2012. Disponível em: < <http://www.infopedia.pt/artesumeria>. Acesso em: 22 nov. 2012.
- ASSIS, Denise. *Propaganda e cinema a serviço do Golpe (1962-1964)*. Rio de Janeiro: Mauad, Faperj, 2001.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas: Papirus, 1993. p. 197-219.
- AUMONT, Jacques. *et al. A estética do filme*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- AUMONT, Jacques. *Moderno? Por que o cinema se tornou a mais singular das artes?* Campinas: Papirus, 2009.
- AUMONT, Jacques. *O olho interminável: cinema e pintura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2006.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação: interação emissão/receptor. *Revista dos gestores de processos educacionais – Comunicação e Educação*, ano VIII, n. 32, jan./abr. 2002.

BARBOSA FILHO, André; CASTRO, Cosette. *Mídias digitais, convergência tecnológica e inclusão social*. São Paulo: Ed. Paulinas, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 7. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação contemporânea – consonâncias internacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Ed. c/Arte, 1998.

BARBOSA, Marialva. A narrativa, a experiência e o acontecimento fundador de novos regimes de visibilidade da TV brasileira. *Tempo – Revista do Departamento de História da UFF*, v. 9, n.17, p. 153-172, 2004.

BARRO, Máximo. Mamãe, esqueceram de mim... *Revista da Faculdade de Comunicação da FAAP*, v. 2, n. 10, p. 46-54, 2002.

BARROS FILHO, Eduardo Amando de. *Por uma televisão cultural-educativa e pública: a TV Cultura de São Paulo, 1960-1974*. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2010.

BARROS, Antonio Couto de. Os condenados. *Klaxon*, n. 6, 15 out. 1922, p. 13-14.

BARROS, José. Paul Cézanne: considerações sobre sua contribuição para a arte moderna. *Cultura Visual*, n. 15, maio 2011, p. 11-29.

BARROS, Orlando. *O pai do futurismo: as viagens de Marinetti ao Brasil em 1926 e 1936*. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, Roland. *O grão da voz*. Lisboa: Edições 70, 1981.

BAUMGART, Fritz. *Breve história da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BAZIN, André. *O cinema – ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

- BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In:
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 165-196.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luís Costa (Org.). *Teoria da cultura de massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Trad. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. (v. I, Magia e técnica, arte e política).
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD/UFRJ, 2008.
- BERGALA, Alain. *La hipótesis del cine*. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Trad. Núria Aidelman e Laia Colell. Barcelona: Laerte, 2007.
- BERNARDET, Jean-Claude. *Equilíbrio instável entre a vanguarda e a indústria cultural*. In: MUSEU DE ARTE BRASILEIRA. Brasil, 1920-1950: da antropofagia a Brasília. São Paulo: Cosac Naify, 2002. p. 76-82.
- BERNARDET, Jean-Claude. *Cinema brasileiro: propostas para uma história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- BERNARDET, Jean-Claude. Domínio francês: anos 50. In: BERNARDET, Jean-Claude. *O autor no cinema: a política dos autores – França, Brasil anos 50 e 60*. São Paulo: Brasiliense; Edusp, 1994. p. 09-65.
- BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. Trad. M. P. Zurawski, J. Guinsburg, S. Coelho e C. Garcia. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BORDWELL, D. *French impressionist cinema: film culture, film theory, and film style*. Iowa: University of Iowa, 1974.
- BRASIL, Luísa Kuhl. Tempos modernos: fotografia e imaginário social. *Historiae: revista de história da Universidade Federal do Rio Grande*, v. 2, p. 37-47, 2011.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. 2010. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em 12 jan. 2013.

BRASIL. *Decreto n. 52.795*, de 31 de outubro de 1963. Aprova o Regulamento dos Serviços de Radiodifusão. Brasília, 1963. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/Antigos/D52795.htm>. Acesso em: 23 abr. 2013.

BRASIL. Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Crea a Universidade de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: *Diário Oficial do Estado*, 25 jan. 1934. Disponível em: <www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso em: 15 ago. 2013.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – Ipea. *As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil – 2010*. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2010/default.shtm>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) – 2009*. 2009. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/>>. Acesso em: 19 jul. 2013.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Quantidade de pessoas com acesso à internet*. 2008. Disponível em: <

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em: 10 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Cultura. Agência Nacional do Cinema. *Evolução de salas no país – 1971-2010*. 2010. Disponível em:

<<http://oca.ancine.gov.br/media/SAM/2010/SalasExibicao/219.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Cultura. Agência Nacional do Cinema. *TV aberta: mapeamento*. 2010. Disponível em:

<http://www.ancine.gov.br/media/SAM/Estudos/Mapeamento_TVAberta_Publicacao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/FUNTEVE. Um relato do estado atual da informática no ensino no Brasil. 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. SENADO FEDERAL. *Decreto n. 60.596*, de 13 de abril de 1967. Aprova o Estatuto da Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa. Disponível em:

<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=60596&tipo_norma=DEC&data=19670413&link=s>. Acesso em: 12 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. *Lei n. 378*, de 13 de janeiro de 1937. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2031744/dou-secao-1-15-01-1937-pg-3/pdfView>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

BRETON, André. *Manifestos do surrealismo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRETON, André. *Os manifestos do surrealismo*. Trad. Pedro Tamen. Lisboa: Moraes Editores, 1976.

BRILL, Alice. O expressionismo na pintura. In: Guinsburg, Jaco. *O expressionismo*. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 389-448.

BRITO, João Batista. *René Clair mudo, mas nem tanto*. 09 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cronopios.com.br/site/critica.asp?id=814>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

BRITO, Ronaldo. *Neoconcretismo – vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro*. São Paulo: Cosac NaiFy, 1999, p. 23-24.

BRUZZO, Cristina. Filme "Ensinante": o interesse pelo cinema educativo no Brasil. *Pro-Posições*, v. 15, n. 1, jan./abr. 2004.

BUDD, Mike. The cabinet of Dr. Caligari; textes, contexts, histories. New Brunswick/London: Rutgers University Press, 1990 *apud* NAZÁRIO, Luiz. O expressionismo e o cinema. In: Guinsburg, Jaco. *O expressionismo*. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 505-542

BUNUEL, Luis. *Meu ultimo suspiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

BURCH, Noel. *Vertov and Eisenstein: Two Concepts of the Political Film*. In: PETRIC, Vlada. *Constructivism in film*. The man with the movie câmera, a cinematic analysis. Londres: Cambridge University Press, 1987.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. *YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph, 2009.

BUTCHER, Pedro. A reinvenção de Hollywood: cinema americano e produção de subjetividade nas sociedades de controle. *Contemporânea*, v. 2., n. 3, ano 1, p. 14-26, jul./dez. 2004.

BYINGTON, Elisa. *O projeto do renascimento*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2009.

CALDEIRA, Bárbara Maria. Repensando o fazer histórico: a fotografia e o seu papel didático na sala de aula. *OPSSIS – Curso de História. Dossiê Teoria da História*, v. 7, n. 9, jul./dez. 2007.

CAMPELO, Taís. Narrativas sobre cinema. *Cadernos de Ciências Humanas – Especiaria*, v. 10, n.17, jan./jun., 2007, p. 57-76.

CÁNEPA, Laura. Expressionismo alemão. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). *História do cinema mundial*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 55-88.

CANIZAL, Eduardo. Surrealismo. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). *História do cinema mundial*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 143-158.

CAPELO, Igor. Um cão andaluz: análise da imagem concreta e abstrata na elaboração do filme. 2009. Disponível em: <http://subjectiva.blogspot.com.br/2009/02/um-cao-andaluz_22.html2009>. Acesso em 23 ago. 2013.

CARDOSO, Maurício. Uma nova estética e um novo cinema. O oxigênio mental trazido por Glauber Rocha não marcou apenas os filmes antes do golpe de 1964. *Revista Cult*, 155. São Paulo: Editora Bregantinesão, 2011.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A reforma do ensino profissional, de Fernando de Azevedo, na escola normal de artes e ofícios Wenceslau Braz. *Revista Diálogo Educacional*, v. 5, n. 14, p. 79-92, jan./abr. 2005.

CARRASSAT, Fride R.; MARCADÉ, Isabelle. *Movimientos de la pintura*. Spes Editorial, 2004.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em Rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura – Volume 1*. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

CATELLI, Rosana Elisa. O cinema educativo nos anos de 1920 e 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea. *InTexto*, v. 1, p. 1-10, 2005.

CATELLI, Rosana Elisa. Roquette-Pinto e a comunicação: registro, visualização e internalização da cultura. *Revista brasileira da história da mídia*, v. 2, n. 1, jan. 2013.

CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – Cetic. COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa TIC Domicílios 2011*. 2012. Disponível em: <<http://www.cetic.br/usuarios/tic/2011-total-brasil/apresentacao-tic-domicilios-2011.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

CERQUEIRA, Michael; PORTELA, Priscila. PLUG MINAS: Espaço multisetorial de gestão e políticas públicas para a juventude. *Relatório CLIU* – Fundação Getúlio Vargas e Universidade Estadual Vale do Acaraú. 2012.

CHAGAS, Marcos. Vendas do comércio eletrônico cresceram de R\$ 540 milhões para R\$ 18 bilhões em dez anos. *Agência Brasil*, Brasília, 22 abr. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-04-22/vendas-do-comercio-eletronico-cresceram-de-r-540-milhoes-para-r-18-bilhoes-em-dez-anos>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

CINEAD. *Currículo e linguagem cinematográfica na educação básica*. 2013. Disponível em: <http://www.cinead.org/?page_id=532>. Acesso em: 22 ago. 2013.

cineenlaescuela y fuera de ella. Trad. Núria Aidelman e Laia Colell. Barcelona:

CIPOLINI, Arlete. *Não é fita, é fato* – tensões entre instrumento e objeto. Um estudo sobre a utilização do cinema na educação. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CIRCULATING FILM LIBRARY CATALOGUE. New York: The Museum of Modern Art, 1984.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI. INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA – Ibope. *Pesquisa CNI-Ibope: retratos da sociedade brasileira: hábitos de consumo e endividamento*. Nov. 2012. 39 p.

CORRA, Bruno. Da Musica cromatica. In: CORRA, Bruno. *Il Pastore, il gregge e lazampogna* di, v. I, Libreria Beltrami, 1912 *apud* VERGER, Mario. *Cartoni d'Italia – Il cinema di animazione astratto in Italia. Rapporto Confidenziale*, 25 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.rapportoconfidenziale.org/?p=10360>>. Acesso em: 14 ago. 2013.

COSTA, Flavia Cesarino. *O primeiro cinema*. São Paulo: Scritta, 1995.

COSTA, Flávia Cesarino. *O primeiro cinema*. São Paulo: Scritta, 1995.

CRARY, Jonathan. *L'art de l'observateur: vision et modernité au XIX siècle*. Nîmes: Éditions Jacqueline Chambon, 1994.

CRARY, Jonathan. *Suspensions of perception: attention, spectacle, and modern culture*. London: MIT: October, 1999.

CRUZ, Fábio. Consumidores de hoje, cidadãos de outrora: a pedagogia crítica da mídia como proposta de fortalecimento da cultura. *Revista Intexto*, v. 2, n. 11, p. 1-18 jul./dez. 2004.

CRUZ, Fábio. Mídia e violência: a pedagogia crítica como proposta de fortalecimento da cultura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA

COMUNICAÇÃO – Intercom, 2004, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 1-15.

CRUZ, Jorge Luiz. Pintura e cinema: anotações para uma primeira reflexão. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS, 16. 2008, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: EDUSC, 2008. p. 1.393-1.398.

DELORS, Jacques *et al.* Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DESNOS, Robert. O sonho e o cinema. IN: XAVIER, Ismail (Org.). *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Edições Graal; Embrafilme, 1983. p. 315-327.

DIEZ, M. G.; SOLE, J. Z. Arte prehistórico y arte histórico: grafismo y demarcaciones espaciales. In: MARTÍNEZ GARCÍA, Julián; HERNÁNDEZ PÉREZ, Mauro (Eds.). *Actas del Congreso de Arte Rupestre Esquemático en la Península Ibérica*. Almería: [s.n.], 2006. p. 427-440.

DUMONT, Yves. *As divisões internacionais da televisão brasileira*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TELENOVELA – A INTERNACIONALIZAÇÃO DA TELENOVELA NO CENÁRIO GLOBALIZADO. 2002, São Paulo. *Debates...* São Paulo: Escola de Comunicação e Artes (ECA-USP), 2002 *apud* CASTRO, Ana Paula; REIS, Bruno; LIRANI, Sofia. *Aula de hoje: telenovela*. Santos: Centro de Ciências de Comunicação e Artes da Universidade Católica de Santos, 2002. 20 f. Disponível em: <<http://globoeuniversidade.globo.com/GUniversidade/upload/telenovela.PDF>>. Acesso em: 22. mar. 2013.

DUNDURO, SILVA. Revisitando a história da arte: O impressionismo e a fotografia (1). *Ndhaneta*. 09 fev. 2013. Disponível em: <<http://ndhaneta.blogspot.com.br/2013/02/revisitando-historia-da-arte-o.html>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

EFLAND, Arthur. *Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College and National Art Education Association, 2002.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Org.) *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005 (p. 173 -188).

Perspectiva, 2005. p EFLAND, Arthur. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação contemporânea – consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 319-345.

- EISENSTEIN, Sergei M. Unidade orgânica e “páthos” na composição de Potemkin. In: EISENSTEIN, Sergei M. *O Encouraçado Potemkin*. São Paulo: Cinetexto, Global Editora, 1982.
- EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. Apresentação, notas e revisão técnica de José Carlos Avellar. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1990. p. 7-8.
- EISENSTEIN, Sergei. Como me hicedirector de cine. In: EISENSTEIN, Sergei. *Anotacions de um cineasta*. (s.d.).
- EISENSTEIN, Sergei. Constanza. In: EISENSTEIN, Sergei. *Au-dclàdesétoiles*. Paris: Union Générale d'Éditions, 1974, p. 32-44.
- EISNER, Lotte. *A tela demoníaca*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- ELIAS, Érico Monteiro. *Fotofilmes: da fotografia ao cinema*. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- ELSAESSER, Thomas. *Das WeimarerKino*. Berlin: Vorwerk 8, 1999.
- ENTLER, Ronaldo. Retrato de uma face velada: Baudelaire e a fotografia. *Convergências: revista de investigação e ensino das artes*, v. 2, 2008.
- SCOREL, Eduardo. A décima musa: Mário de Andrade e o cinema. *Novos Estudos*, n. 35, p. 171-194, 1993.
- EVERETT, Ana. “Golden Age” of television drama. The museum of broadcast communications. Disponível em: <<http://www.museum.tv/archives/etv/G/htmlG/goldenage/goldenage.htm>>. Acesso em: 25 maio 2013.
- FABRIS, ANNATERESA. *Futurismo: uma poética da modernidade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.
- FABRIS, Annateresa. *Identidades virtuais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.
- FABRIS, Mariarosaria. Um “mundo novo”: o cinema segundo os futuristas e os modernistas. *Recherches sur les arts, le patrimoine et la littérature de l'Amérique Latine*, v. 2, n. 1, set. 2011. Disponível em: <<http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article68>>. Acesso em: 07 ago. 2013.
- FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo; *Racionalização do trabalho pedagógico e o uso de recursos audiovisuais na educação: um olhar sobre a pedagogia tecnicista no Brasil*. Campinas: HISTEDBR On-line n.43, 2011.
- FELDMAN, Núria Aidelman; APARICIO, Laila Colell. *Cinema em curs*. Barcelona: UPF, 2007.
- FERNANDES, Sílvia. A encenação teatral no expressionismo. In: Guinsburg, Jaco. *O expressionismo*. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 223-286.

FERRARAZ, Rogério. O veludo selvagem de David Lynch: a estética contemporânea do surrealismo no cinema ou o cinema neo-surrealista. 1998. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FERREIRA, Suzana Cristina. *Adhemar Gonzaga e a cinédia* – imagens de um país que dança. 2006. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

FERRÉS, Joan. *Televisão e educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FLORENCIO, Thiago. Picasso & Braque vão ao cinema. *Almanaque virtual: cultura em movimento*. 04 out. 2010. Disponível em: <http://almanaquevirtual.uol.com.br/ler.php?id=25557&tipo=23&tipo2=almanaque&cot=1>. Acesso em: 15 jun. 2013. Fontes, 1996.

FRANÇA, André. Das teorias do cinema à análise fílmica. 2002. 157 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

FRANCASTEL, Pierre. *O impressionismo*. Lisboa: Edições 70, 1988.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, Marília da Silva. Você sabe o que foi o INCE? In: SETTON, Maria da Graça (Org.). *A cultura da mídia na escola* – ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume, 2004. p. 21-35.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido 30 anos depois. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001b.

FREITAS, ÊNIO de. *História e cinema: encontro de conhecimento em sala de aula*. 2011. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

FREITAS, Maria do Carmo *et al.* Crítica das Artes Visuais Moderna e Contemporânea. In: Lucia Gouvêa Pimentel. (Org.). *Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008, v. 1, p. 46-68.

FREITAS, Nanci de. O velho e o novo: tensão entre experimentação artística no cinema de Eisenstein e as demandas ideológicas soviéticas. *ArtCultura*, v. 13, n. 22, p. 25-40, jan./jun. 2011.

FRESQUET, Adriana (Org.). *Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; CENEAD – LISE – FE/UFRJ: 2007. (Coleção Cinema e Educação).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FURQUIM, Fernanda. A 1ª Era de Ouro da TV Americana: 1958-1971. *Nova Temporada*. 24 abr. 2011. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/temporadas/televisao/a-1%C2%AA-era-de-ouro-da-tv-americana-1958-1971/>. Acesso em: 25 maio 2013.

GALVÃO, Edilamar. Arte e tecnologia: diferença e invenção¹. *FACOM*, n. 19, jan./jun. 2008.

GALVÃO, Elis. Humberto Mauro e o INCE. *Revista Moviola*, 27 set. 2007. Disponível em: <http://www.revistamoviola.com/2007/09/27/os-documentarios-do-ince-e-humberto-mauro/>. Acesso em: 10 set. 2013.

GALVÃO, Elisandra. *A ciência vai ao cinema: uma análise de filmes educativos e de divulgação científica do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

GALVÃO, Maria Rita. Rubem Borba Moraes. In: GALVÃO, Maria Rita. *Crônica do cinema paulistano*. São Paulo: Atica, 1975.

GEADA, Eduardo. *O poder do cinema*. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História essencial da filosofia*. v. 3. São Paulo: Universo dos livros, 2010.

GOMBRICH, Ernst. *A história da arte*. Trad. Álvaro Cabral. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GOMES, ÁLVARO CARDOSO. *A estética surrealista / textos doutrinários comentados*. Trad. textos ingleses e franceses Eliane Fittipaldi Pereira; trad. textos espanhóis Maria Augusta Costa Vieira. São Paulo: Editora Atlas, 1995.

GOMES, Ana Carolina; PICCOLO, Priscilla; REY, Ricardo. *Exposições universais: Sociedade no século XIX*. Disponível em: <[http://www.historia.uff.br/nec/sites/default/files/Exposicoes Universais Sociedade no seculo XIX 0.pdf](http://www.historia.uff.br/nec/sites/default/files/Exposicoes_Universais_Sociedade_no_seculo_XIX_0.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2013.

GONZAGA, Adhemar. *Esboço para minha biografia*. In ASSAF, Alice Gonzaga e AQUINO, Carlos. *Gonzaga por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Record, 1989.

GOTO, Toro. *Reality and paradox in Un chien andalou*. 1998. Disponível em: <<http://www.lib.berkeley.edu/MRC/bunuel6.html>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

GOULART, Ferreira. *Sobre arte*. São Paulo: Palavra e imagem editora, 1982.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. por Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografia do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GURGEL PIRES, Eloiza. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n.1, p. 281-295, jan./abr. 2010.

HARRIS, Ann Sutherland. *Seventeenth-century art & architecture*. Laurence King Publishing, 2005.

HAUSER, Arnold. *The social history of art*. Reimp. Kentucky: Routledge, 1999. hegemonia. Rio de Janeiro. UFRJ, 1997.

HICKS, Jeremy. *Dziga Vertov. Defining documentary film*. London/New York: I. B. Tauris, 2007.

HINOJOSA, Lola. *Symphonie Diagonale*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. 2008. Disponível em: <<http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/symphonie-diagonale-sinfonia-diagonal>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

HOBSBAWM, Eric. *A era das revoluções*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1982.

In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Org.) *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 173-188.

INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA – Ibope. *94,2 milhões de pessoas tem acesso à internet no Brasil*. 14 dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt->

br/relacionamento/imprensa/releases/Paginas/942-milhoes-de-pessoas-tem-acesso-a-internet-no-Brasil.aspx>. Acesso em: 12 fev. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA – Ibope. *Mediabook 2012: hábitos de mídia e investimento publicitário em 2011*. 2012. Disponível em: <http://www4.ibope.com.br/ibope_media/2012/mediabook/pt/>. Acesso em: 22 mar. 2013.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paideia: A formação do homem grego*. São Paulo: Herder, 1966.

JAMBEIRO, Othon. *A TV no Brasil do século XX*. Salvador: Editora da UFBA, 2002.

JANSON, Horst Woldemar. *Iniciação a história da arte*. 2. ed. São Paulo: Martins

JUNG, Carl. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas em sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas. Introdução. In: KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. Bauru: EDUSC, 2001. p. 9-17.

KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. (Eds.). *The action research planner*. 3. ed. Victoria: Deakin University, 1988.

KLAXON, n. 6, p. 14 *apud* ESCOREL, Eduardo. A décima musa: Mário de Andrade e o cinema. *Novos Estudos*, n. 35, p. 171-194, 1993.

KODAK. *George Eastman*. (n.d.). Disponível em: <http://www.kodak.pt/ek/PT/pt/Our_Company/History_of_Kodak/George_Eastman.htm>. Acesso em: 15 abr. 2012.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ateliê, 2004.

KOSSOY, Boris: 1833: a descoberta isolada da fotografia no Brasil. São Paulo: editora Duas Cidades, 1980.

KRACAUER, Siegfried. *De Caligari a Hitler: uma história psicológica do cinema alemão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LARA, Cecília de. *Klaxon & Terra Roxa e outras terras: dois periódicos modernistas de São Paulo*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, 1972.

LEITE, Márcia; MORENO, Nadia. *A escola vai ao cinema*. São Paulo: Sesc, 2007.

LEONE, Eduardo. *Reflexões sobre a montagem cinematográfica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LEWIS, Anne. Cubism as film adaptation. *The Wall Street Journal*, Arts & Entertainment, 27 maio 2010. Disponível em: <http://online.wsj.com/article/SB10001424052748704113504575264773835005244.html?mod=WSJ_LifeStyle_Lifestyle_5>. Acesso em: 21 ago. 2013.

LIMA, Fábio B. S. ARATANY, Cláudia Rosemberg. *Caderno de cinema do professor: um*. Fundação para o Desenvolvimento da Educação; Secretaria da Educação. Tozzi Devanil *et al.* São Paulo: FDE, 2008.

LIMA, Rodrigo. *A situação construída*. 239 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo de São Carlos da Universidade de São Paulo, 2012.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna*. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. *A cultura-mundo, respostas a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LIRA, Bertrand de Souza. *Luz e sombra: uma interpretação de suas significações imaginárias nas imagens do cinema expressionista alemão e cinema noir americano*. 2008. 333 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

LISTA, Giovanni. *Futurismo 1909-2009: Velocità +Arte+Azione*. Milano: Skira-Artemisia, 2009.

LOMBARDI, José C.; CASIMIRO, Ana P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R. (Orgs.) *História, cultura e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LOPES, Érika Savernini. *Cinema utópico: a construção de um novo mundo e um novo homem*. 283 f. 2011. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LOPES, Marcelino. Animação sociocultural em Portugal. *Revista Iberoamericana*, v. 1, n. 1, out./fev. 2006-2007.

LÓPEZ, Sonia García. ¡Rayógrafos y centellas! Usos del "collage" en los primeros documentales de vanguardia. *Academia.edu*, p. 42-66, 2009.

Disponível em: Acesso em:

<[http://www.academia.edu/1944659/ Rayografos y centellas Usos del collage en los primeros documentales de vanguardia](http://www.academia.edu/1944659/Rayografos_y_centellas_Usos_del_collage_en_los_primeros_documentales_de_vanguardia)>. Acesso em: 14 jul. 2013.

LUCENA JÚNIOR, Alberto. *Arte da animação*. São Paulo: Senac São Paulo, 2005.

MACEDO, Juliana Gouthier. História do ensino da arte no Brasil, desde a chegada dos jesuítas às práticas contemporâneas. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Org.). *Curso de especialização em ensino de artes visuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008. p. 09-19.

MACEDO, Roberto Sidney. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Arlindo. A televisão após a Hecatombe. *E-Compós*, v. 13, p. 1-15, 2010.

MACHADO, Arlindo. O processo de recepção e as novas tecnologias de comunicação. *Novos Olhares*, v. 1, p. 24-32, 2006.

MACHADO, Arlindo. *Pré-cinema e pós-cinemas*. Campinas, SP: Papiros, 1997.

MACHADO, Rodrigo. O elemento social nas poéticas de Mário e Oswald de Andrade. *Ao pé da Letra*, v. 11, n. 2, p. 115-132, 2009.

MALTEZ, João Carlos. *A janela encantada*. 23 mar. 2013. Disponível em: <<http://ajanelaencantada.wordpress.com/2013/03/23/um-cao-andaluz-1929/>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

MANNONI, Laurent. *A grande arte da luz e da sombra – arqueologia do cinema*. São Paulo: SENAC São Paulo: UNESP, 2003.

MANNONI, Laurent. *A grande arte da luz e da sombra: arqueologia do cinema*. São Paulo: SENAC São Paulo: UNESP, 2003.

MARTÍN, Alfonso. Educación y nuevas tecnologías. *Revista de Educación*, n. 898, abr. 1995. Buenos Aires. Trad. Elício Pontes. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/catedra/bibliovirtual/ead/educacao_e_novas_tecnologias.htm>. Acesso em: 15 set. 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*. Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro. UFRJ, 1997.

MARTIN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. *Os exercícios do ver – hegemonia visual e ficção televisiva*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004

MARTINS, Fernanda. Impressionismo francês. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). *História do cinema mundial*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 89-108.

MASCARELLO, Fernando (Org.). *História do cinema mundial*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MATOS, Cristiane; SOUZA, Leonardo. Estrutura do curso de vídeo. Projeto pedagógico Oi Kabum! Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://issuu.com/oikabumbh/docs/projeto_pedagogico_1.0>. Acesso em: 20 nov. 2012.

MATTA, João Paulo Rodrigues. Políticas públicas federais de apoio à indústria cinematográfica brasileira: um histórico de ineficácia na distribuição. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 3., 2007, Salvador. *Anais eletrônicos...*, Salvador: UFBA, 2007. Disponível em: <<<http://www.cult.ufba.br/enecult2007/JoaoPauloRodriguesMatta.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

MATTOS, Cláudia. Histórico do expressionismo. In: Guinsburg, Jaco. *O expressionismo*. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 41-63.

MAURO, Heloá; SCALON, Lucas. O impressionismo francês no cinema. *Revista Universitária do Audiovisual (RUA)*, 15 mai. 2012. Disponível em: <<http://www.rua.ufscar.br/site/?p=10266>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem (understanding media)*. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

MENDES, Diego de Sousa. Luz, Câmera, Pesquisa-ação: a inserção da mídia-educação na formação contínua de professores de Educação Física. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. *Projeto pedagógico Oi Kabum!* Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://issuu.com/oikabumbh/docs/projeto_pedagogico_1.0>. Acesso em: 20 nov. 2012.

MENOTTI, Gabriel. *Através da Sala Escura - Dinâmicas Espaciais de Comunicação Audiovisual: aproximações entre a Sala de Cinema e o Lugar do VJing*. 2007. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

METHUEN, London. *The biology of art, a study of the picture making behavior of the great apes and its relationship to human art*. Later editions appeared in The United States, Sweden, France, Germany, Portugal, Japan, Denmark, Mexico, and Hungary. 1962.

METZ, Christian. *A significação do cinema*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2006. (Debates; 54).

METZ, Christian. *A significação no cinema*. Trad. Jean-Claude Bernadet. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MIELNICZUK, Luciana. *Jornalismo on-line e os espaços do leitor: um estudo de caso do NetEstado*. 1995. 182 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

MIRANDA, Fabianna Maria Whonrath. *Produção de vídeo na escola: uma reflexão sobre aspectos metodológicos de produção de vídeos por alunos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Múltiplos Meios) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

MOGADOURO, Cláudia de Almeida. *Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)*. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MORAN, José Manuel. *Como ver televisão; leitura crítica dos meios de comunicação*. São Paulo: Paulinas, 1991.

MORRIS, Desmond Methuen. The biology of art. *Science*, v. 136, n. 3.521, p. 1.047-1048, 22 jun. 1962.

MOTA, Regina. O processo Cinema Novo – uma reflexão sobre a abordagem da realidade no cinema brasileiro. Fábrica do Futuro, 2008. Disponível em: <<http://www.motafabricadofuturo.org.br/index.php?pag=38&prog=41&id=98>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

MOURA, Maíra Bueno. O cinema impuro de Dziga Vertov e Jean-Luc Godard: uma análise dos filmes *Câmera-Olho* (1924) e *Vento do Leste* (1969). *R. Cient./FAP*, v. 8, p. 133-146, jul./dez. 2011.

MURARI, Lucas. Do expressionismo alemão ao expressionismo americano. *Revista Universitária do Audiovisual (RUA)*, 15 out. 2012. Disponível em: <<http://www.rua.ufscar.br/site/?p=10266>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

MUSSER, Charles. History of american film series, v. 1. In: MUSSEER, Charles. The emergence of cinema in America. New York/Toronto/Oxford: Charles Scribner's Sons/Collier Macmillan/Maxwell Macmillan, 1990.

NADEAU, Maurice. *História do surrealismo*. Trad. de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1985.
New York: Teachers College and National Art Education Association, 2002.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Campinas: Papyrus, 2005.

OCAÑA, Javier. Truffaut enseña cine en el 'cole'. Un texto expone las virtudes

de impartir el séptimo arte em las escuelas. *El País*, Cuaderno Vida & Artes, Madrid, 14 abr. 2008.

OFICINAS KINOFORUM DE REALIZAÇÃO AUDIOVISUAL. 2013. Disponível em: <<http://www.kinoforum.org/oficinas/index.php/imprensa.html>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

OFICINAS KINOFORUM DE REALIZAÇÃO AUDIOVISUAL. *Guia de festivais 2013, onde filmes e festivais se encontram*. 2013. Disponível em: <<http://www.kinoforum.org.br/guia/2013/sobre-o-guia-apresentacao>>. Acesso em: 12 mar. 2013

OLIVEIRA, Erivam. Da fotografia analógica à ascensão da fotografia digital. *BOCC. Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação*, Portugal, 2006.

OLIVEIRA, Roberto. Dziga Vertov: um cineasta e sua revolução particular. *Revista Universitária do Audiovisual (RUA)*, 15 out. 2012. Disponível em: <<http://www.rua.ufscar.br/site/?p=12850>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

OLIVEIRA, Roberto. Lev Kulechov: o ilustre e desconhecido homem do efeito. *Revista Universitária do Audiovisual (RUA)*, 15 set. 2012. Disponível em: <<http://www.rua.ufscar.br/site/?p=13355>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

OLIVEIRA, Roberto. O Czar e a sétima arte: cinema russo antes da revolução. *Revista Universitária do Audiovisual (RUA)*, 12 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.rua.ufscar.br/site/?p=12850>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

OLIVEIRA, Roberto. O rosto no cinema (VI): Béla Balázs e o *close-up*. *Cinema Europeu*. 29 maio 2008. Disponível em: <<http://cinemaeuropeu.blogspot.com.br/2008/05/o-rosto-no-cinema-vi-bla-balzs-e-o.html>>. Acesso em: 03 set. 2013.

OLIVEIRA, Vanessa Teixeira de. *Eisenstein Ultrateatral*. Movimento expressivo e montagem de atrações na Teoria do Espetáculo de Serguei Eisenstein. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

OLIVEIRA, Wellington Amarante. As imagens que ensinam: o Telecurso 2º grau da Fundação Roberto Marinho. In: Encontro Nacional de Estudos da Imagem, 3., 2011, Londrina, PR.

OSBORNE, Harold. *Estética e teoria da arte: uma introdução histórica*. 2. ed. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1974.

O'TOOLE, Jodi. *Andrea Pozzo*. McGil University, 1999.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
Paulo: Melhoramentos, 1931.

PAZ, Octavio. *Marcel Duchamp ou o castelo da pureza*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1997.

PEDROSO, Wilton Renato. *História da gravura*. 2009. Disponível em: <<http://www.editoradegravura.com.br/historiadegravura.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

PENAFRIA, Manuela. O filme documentário: história, identidade, tecnologia. Lisboa: Edição Cosmos, 1999.

PEREIRA, Caroliny. *Fragmentos instantâneos – um estudo do mecanismo cinematográfico bergsoniano na pintura Nu descendo uma escada*. 134 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

PEREIRA, Luana. Teatro de sombras na contemporaneidade: percursos e reflexões. *DAPesquisa*, v. 8, p. 138-147, 2011.

PERNOUD, Régine. *Luz sobre a Idade Média*. Reimp. Portugal: Europa-América, 1997.

PESSOA, Peterson. Construvismo russo e a encomenda social: Sergei M. Eisenstein. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 17, 2008, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2008.

PETRIC, Vlada. *Constructivism in film*. The man with the movie camera, a cinematic analysis. Londres: Cambridge University Press, 1987.

PHILLIPS, Christopher (Org.). *Photography in the modern era: european documents and critical writings, 1913-1940*. Nova York: Museum of Modern Art e Aperture, 1989.

PIAULT, Marc Henri. Espaço de uma antropologia audiovisual. In: ECKERT, Cornélia.; MONTE-MOR, P. (Orgs.). *Imagem e foco: novas perspectivas em Antropologia*. Porto Alegre, Editora da Universidade, UFRGS, 2000.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Limites em expansão: licenciatura em artes visuais*. Belo Horizonte: Ed. c/Arte, 1999.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino*. Belo Horizonte: Ed. c/Arte, 1995.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Org.). Curso de especialização em ensino de artes visuais. 2. ed. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; CUNHA, Evandro José; MOURA, José Adolfo. *CBC Arte Fundamental e Médio*. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: 2006.

- PINTO, Pedro. Crítica da crítica: arte da existência e projeção teórica. *Contracampo*, v. 23, p. 19-32, 2011.
- PLAZA, Julio. Arte/Ciência: uma consciência. *ARS*, v. 1, n. 1, 2003.
- PROENÇA, Graça. *História da arte*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- QUARESIMA, Lent. Homunculus: a project for a modern cinema. In: ELSAESSER, Thomas. (Org.). *A second life: german cinemas first decades*. Amsterdã: Amsterdam University Press, 1996.
- RAINEY, Lawrence; POGGI, Christine; WITTMAN, Laura (Ed.). *Futurism an anthology*. New Haven & London: Yale University Press, 2009.
- RAMOS, Fernão Pessoa. (Org.). *Teoria contemporânea do cinema: documentário e narratividade ficcional*. São Paulo: Senac São Paulo, 2005.
- RAMOS, Fernão Pessoa. (Org.). *Teoria contemporânea do cinema: pós-estruturalismo e filosofia analítica*. São Paulo: SENAC São Paulo, 2005.
- RAMOS, Fernão Pessoa. *Mas afinal, o que é mesmo documentário?* São Paulo: Senac São Paulo, 2008.
- RAMOS, José Mario Ortiz. O cinema brasileiro contemporâneo (1970-1987). In:
- RAMOS, Fernão (org.) *História do cinema brasileiro*. São Paulo: Art Editora, 1987. p.399-454.
- RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura).
- RIBEIRO, José Américo. *O cinema em Belo Horizonte: do cineclubismo à produção cinematográfica na década de 60*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.
- RIO, João do. Cinematographo. In: LOBATO, José Bento. *O macaco que se fez homem*. São Paulo: Monteiro Lobato e Cia., 1953. p. 159-184.
- RIZZO JÚNIOR, Sérgio Alberto. Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil. 2011. Tese (Doutorado em Meios e Processos Audiovisuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ROCHA, Glauber. Neo-Realismo. In: ROCHA, Glauber. *O século do cinema*. Rio de Janeiro: Alhambra, 1985. p. 111-223.
- ROCHA, Glauber. *Revolução do Cinema Novo*. Rio de Janeiro: Alhambra/Embrafilme, 1981.
- ROQUETTE-PINTO, Edgard. *Revista Nacional de Educação*, dez. 1932, p. 1.

ROQUETTE-PINTO, Edgard. *Rondônia*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

ROSA, Carlos Adriano. Um guia para as vanguardas cinematográficas. *Trópico*, Dossiê, Outros cinemas. (s.d.). Disponível em: <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/1611,1.shl>>. Acesso em: 27 maio 2013.

ROSA, Paulo Augusto. *Impacto da tecnologia da informação na educação*. São Paulo: USP, 2001.

ROUILLÉ, André. *A fotografia: entre documento e arte contemporânea*. São Paulo: Ed. Senac, 2009.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*. MORES, Ridendo Castigat (Ed.). 1749. Disponível em: <www.jahr.org>. Acesso em: 22 ago. 2013.

RUIZ, Adilson. Buiuel, um cineasta no exílio. In: CANIZAL, Eduardo Peiiuela. *Um jato na contramão*. São Paulo: Perspectiva, 1993. p. 19-27.

SADOUL, Georges. *Histoire générale du cinéma*. Tomo 1. L'invention du cinéma. 2 ed. Paris: Denöel, 1948.

SAMAIN, Étienne. Quando a fotografia (já) fazia os antropólogos sonharem: O jornal La Lumière (1851-1860). *Rev. Antropol.*, v. 44, n. 2, 2001 .

SANTANA, Leonardo. *A autoria no YouTube: um processo formativo contemporâneo*. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

SANTANA, Sâmara. *Ensino de arte: entre a imagem e a ação*. 2010. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SANTIAGO, Luiz. O balé mecânico de Fernand Léger. *Cine Revista*, 01 jul. 2013. Disponível em: <<http://www.cinerevista.com.br/artigos/Avantgarde4.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

SANTINI, Juliana. Rousseau e o romantismo. In: CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ROUSSEAU: FILOSOFIA, LITERATURA E EDUCAÇÃO. 21 set./07 nov. 2000. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~jmarques/cursos/2000rousseau/js.htm>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

SANTOS, Jean. O cinema e a indústria cultural. In: VIANA, Nildo (Org.). *Indústria Cultural e cultura mercantil*. Rio de Janeiro: Editora Corifeu, 2007. p. 56-65.

SANTOS, Leonel Ribeiro dos. A concepção kantiana da experiência estética: novidades, tensões e equilíbrios. *Trans/Form/Ação*, v. 33, p. 35-77, 2010.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE 19/2009*, institui o Programa Cultura é Currículo. Disponível em:

<http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_19_2009.html>. Acesso em: 15 mar. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno de cinema do professor: dois*. Fundação para o Desenvolvimento da Educação; Tozzi Devanil *et al.* São Paulo: FDE, 2009.

SARACENI, Paulo César. *Por dentro do Cinema Novo: minha viagem*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SARAIVA, Leandro. Montagem Soviética. MASCARELLO, Fernando (Org.). *História do cinema mundial*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 109-141.

SAVERNINI, Erika. A construção do discurso político no cinema russo dos anos 1920: relações intra e extratextuais no filme *Câmera-Olho* (1924) de Dziga Vertov. *Pós*, v. 1, n. 2, p. 127-139, nov. 2008.

SAVERNINI, Érika. *Índices de um cinema de poesia: Píer Paolo Pasolini, Luís Buñuel e Krzysztof Kieslowski*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

SCHIRÒ, Luís Bensaja Dei. *O futurismo italiano: estética, ideologia, fascismo*. Lisboa: Editora Caminho, 1999.

SCHVARZMAN, Sheila. *Humberto Mauro e o documentário*. São Paulo: Unesp, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARTZ, Jorge. *Vanguarda e cosmopolitismo na década de 20*: Oliverio Girondo e Oswald de Andrade. São Paulo: Perspectiva, 1983. p. 45-57.

SELIGMAN, Flávia. O nacional, o popular e a censura no cinema brasileiro. In: KOVARICK, Adriana *et al.* *Tendências na comunicação*: 3. Porto Alegre: L&PM, 2000. p. 22-29.

SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. *Cinema e educação*. São Paulo: Cayeiras, 1930.

SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. O cinema educativo. *Escola Nova*, 3, p. 154-184, jul. 1931.

SETTON, Maria da Graça J. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010.

SHAPIRO, Meyer. As maçãs de Cézanne. In: SHAPIRO, Meyer. *A arte moderna – séculos XIX e XX*, São Paulo: EDUSP, 1996. p. 39-47.

SILVA, Bento. *Educação e comunicação – uma análise das implicações da utilização do discurso audiovisual em contexto pedagógico*. Braga: CEEP – Universidade do Minho, 1998.

SILVA, Dalmo de Oliveira. Os trapalhões: uma linguagem entre literatura e cinema infanto-juvenil. *Educação e Linguagem*, v. 2, p. 43-51, 1999.

SILVA, Daniela. *Weimar: a cidade moderna e o cinema*. 2010. Dissertação (Mestrado Integrado em Arquitetura) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra, Portugal. 2010.

SILVA, MARIA CRISTINA. *A presença dos aparelhos e dispositivos ópticos no Rio de Janeiro do século XIX*. 2006. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Michel. O cinema expressionista alemão. *Revista Urutágua*, v. 10, ago./set./out./nov. 2006.

SKLAR, Robert. *História social do cinema americano*. São Paulo: Cultrix, 1978.

SOUSA, Rainer. Arte, ciência e literatura no século XIX. *Mundo Educação*. (n.d.). Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com/historiageral/arte-ciencia-literatura-no-seculo-xix.htm>>. Acesso em: 01 jan. 2013.

TAVARES, Mônica. Fundamentos estéticos da arte aberta à recepção. *ARS*, v. 1, n. 2, dez. 2003.

TAVARES, Mônica. Fundamentos estéticos da arte aberta à recepção. *ARS*, v. 1, n. 2, p. 31-43, 2003.

TEIXEIRA, Inês; LOPES, José Miguel (Org.) *A escola vai ao cinema*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEJADA, Alonso, A. Los grabados parietales post paleolítico del sector mediterráneo peninsular. In: CONGRÉS INTERNACIONAL DE GRAVATS RUPESTRES E MURALS, 1. 2003. *Anais...* Lérida: Institut D'Estudis Ilerdencs. 2003. p. 273-305.

Thompson, Kristin; Bordwell, David. Soviet cinema in the 1920s. In: Thompson, Kristin; Bordwell, David. *Film history: an introduction*. 3. ed. New York: McGraw-Hill Companies, 2010. p. 105-127. (capítulo 6).

TOLEDO, Moira. *Educação audiovisual popular no Brasil – panorama da experiência 1990-2009*. 2010. 361 f. 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TOMKINS, Calvin. *Duchamp: uma biografia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

TONDELA, Nelson. O filme realista na missão cinegráfrica às colónias de África. 2010. Mestrado (Dissertação em Comunicação Cinema e Televisão) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2010.

TOZZI, Devanil. *Caderno de cinema do professor: um. Fundação para o Desenvolvimento da Educação; Secretaria da Educação. Tozzi Devanil et al.* São Paulo: FDE, 2008.

TRILLA, Jaime. *La educación fuera de la escuela, ámbitos no formales y educación social.* Madrid: Ariel, 1993.

TRILLA, Jaume. Conceito, exame e universo da animação sociocultural. In: TRILLA, Jaume. (Coord.). *Animação sociocultural teorias, programas e âmbitos.* Lisboa. Instituto Piaget: Editorial Ariel, 2004. p. 19-44.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ULRICH, Gregor. *História do cinema alemão.* Salvador: Instituto Goethe, 1975.

VARGAS, Getúlio. O cinema nacional como elemento de aproximação dos habitantes do país. In: *A nova política do Brasil*, vol. III. Rio de Janeiro, José Olympio, 1938.

VASQUEZ, Adolfo S. *As idéias estéticas de Marx.* 2ª Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

VERTOV, Dziga. Nascimento do cine-olho. In: XAVIER, Ismail (Org.). *A experiência do cinema.* Rio de Janeiro: Graal, 1991. p. 245-263.

VIANNA, Eduardo. *O expressionismo no cinema.* Spectrum. Disponível em: <<http://www.spectrumgothic.com.br/gothic/cinema/expressionismo.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2013.

VIEIRA, Camila. *Cinema de poesia e máquina do surreal.* 28 jul. 2008. Disponível em: <http://imagem_em_movimento.blogspot.com.br/2008/07/idade-do-ouro-lage-dor-de-luis-buuel.html>. Acesso em: 17 jul. 2013.

VIEIRA, Tatiana Cuberos. *O potencial educacional do cinema de animação: três experiências na sala de aula.* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2008.

VIGO, Jean. “Un chien andalou” vers un cinéma social, trans. In: ALEXANDER, Marianne. *L'age d'or and Un chien andalou.* Lorrimer Publishing, 1968.

VYGOTSKY, LEV. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos*

processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção Psicologia e pedagogia. Nova série).

WACHTEL, Edward. The first picture show: cinematic aspects of cave art. *Leonardo* v. 26, n. 2, 1993.

WILDMAN, Steven; SIWEK, Stephen. *International trade in films and television programs*. Cambridge, Massachussets: BallingerPublishing, 1988.

WINCKELMANN, Johann. *Réflexions sur l'imitation des oeuvres grecques en peinture sculpture*. Alençon: Aubier, 1990. (Coleção Bilingue).

WINKEL, Juliana. Atlântida cinematográfica. *Almanaque Brasil*. 2010. Disponível em: <<http://www.almanaquebrasil.com.br/curiosidades-cinema/7576-atlantida-cinematografica.html>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

WOHLGEMUTH, Julio. *Vídeo educativo: uma pedagogia audiovisual*. Brasília: Senac, 2005.

WOLLEN, Peter. *Signos e significação no cinema*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

YOUTUBE. *Estatísticas*. 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/yt/press/pt-BR/statistics.html>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

ZAMBON, Michele. A fotografia como modo de representação da identidade: dos cartões de visita de Disdéri ao ciberespaço. *Discursos Fotográficos*, v. 3, p. 29-54, 2007.

ZANI, Ricardo. Imbricações e diálogos: as influências fílmicas de Luis Buñuel. *Fragmentos de Cultura*, v. 16, p. 733-749, 2006.

ZINMAN, Gregory. *Handmade: the moving image in the artisanal mode*. Nov. 2011. Disponível em: < <http://handmadecinema.com/mobileview.php?id=20>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

ANEXO I

QUESTIONÁRIOS

1 - Questionário avaliação dos cursos do Horizontes Periféricos.

Caro aluno do projeto Horizontes Periféricos

Este questionário é importante para conhecermos um pouco mais sobre você e saber sua opinião sobre alguns aspectos metodológicos trabalhados no curso que participou.

Desde já agradecemos sua colaboração

Nome do Centro Cultural	
Nome do aluno	
E-mail Para Contato	
Telefone	
Sexo	Femininos () Masculinos ()
Idade	15 a 18 () 18 a 25 () 25 a 45 () acima de 45
Como soube do Projeto?	Internet () Rádio () TV () Jornal () Cartaz () folder impresso () indicação de amigos () outros () _____
Fases	Ensino infantil () fundamental () médio () superior ()
Sobre o curso	
Carga horária do curso	Ótimo () Bom () Regular () Ruim () comente:
Metodologia	Ótimo () Bom () Regular () Ruim () comente:
Infra Estrutura	Ótimo () Bom () Regular () Ruim () comente:
Sobre os Mediadores	
Didática	Ótimo () Bom () Regular () Ruim () comente:
Relação com o s Alunos	Ótimo () Bom () Regular () Ruim () comente:
Conhecimento do assunto	Ótimo () Bom () Regular () Ruim () comente:
Local onde mora em relação ao curso do HP	Perto () Não muito perto () Longe ()
Local onde trabalha em relação ao curso do	Perto () Não muito perto () Longe ()

HP	
Você já havia realizado e/ou participado de alguma experiência de inclusão audiovisual similar ao Horizontes Periféricos?	Sim () Não () Se sim, comente:
Você se sente preparado para realizar vídeos independentes?	Sim () Não () comente:

2 - Questionário ex-alunos projeto Horizontes Periféricos para professores.

Meu caro professor (a), parceiro do projeto Horizontes Periféricos, para quem não me conhece, meu nome é Sérgio Vilaça, coordenador e mediador do projeto Horizontes Periféricos, do qual você participou como aluno. Sou também pesquisador do programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG. Minha tese aborda aspectos relacionados ao ensino do audiovisual nas escolas formais e em projetos do terceiro setor. Parte do processo de pesquisa é fazer um levantamento quantitativo e qualitativo das suas experiências em relação ao ensino/aprendizagem do audiovisual. Entro em contato com vocês par que me auxiliem nessa investigação respondendo a este questionário.

Desde já agradeço a colaboração

Sérgio Vilaça

Os dados do Informante serão mantidos em sigilo no texto da Tese

Nome	
E-mail Para Contato	
Telefone	
Sexo	Femininos () Masculinos ()
Idade	
Escolas	Escola pública () Escola privada ()
Áreas	
Fases	Ensino infantil () fundamental () médio () superior ()
Anos de profissão	
Formação universitária	Pública () Particular ()
Concursados	Sim () Não ()
Horas dedicadas	40 horas () 20 horas () outros ()
Local onde mora em relação ao curso do HP	Perto () Não muito perto () Longe ()
Local onde trabalha em relação ao curso do HP	Perto () Não muito perto () Longe ()
Você já havia realizado e/ou participado de alguma experiência de inclusão audiovisual similar ao Horizontes Periféricos, dentro ou fora de sua Escola?	Sim () Não () Se sim, comente:
Usa o audiovisual de alguma forma em sua disciplina?	Sim () Não () Se sim, comente como desenvolveu:

Já trabalhou com o ensino da produção de vídeo para seus alunos?	Sim () Não () Se sim, comente como desenvolveu:
Algum método foi adaptado do Horizontes Periféricos nessas atividades?	Sim () Não () Se sim, comente como desenvolveu:
Suas atividades de ensino do audiovisual geraram algum produto?	Sim () Não () Se sim, indique quais:
Usou algum meio de comunicação para exibir esses resultados	Sim () Não () Se sim, indique quais:
Passar pelo Horizontes Periféricos foi útil para melhorar suas aulas?	Sim () Não () Comente
Existe alguma dificuldade enfrentada para que você trabalhe com o ensino do audiovisual em sua escola?	Sim () Não () Comente:
Você fez algum tipo de avaliação dessas atividades?	Sim () Não () Se sim, indique como:
Algum aluno, ou grupos de alunos seus, depois de passarem por esse processo de ensino de audiovisual desenvolvido por você, deu continuidade à alguma produção por iniciativa própria?	Sim () Não () Comente
Depois de passar pelo Horizontes periféricos, você pretende realizar algum ação parecida em sua escola?	Sim () Não () Se sim, comente:
Você se sente preparado para realizar ações de inclusão audiovisual em sua escola?	Sim () Não () por quê?

3 – Questionário para ex-alunos projeto Horizontes Periféricos professores de Arte

Meu caro professor(a), parceiro do projeto Horizontes Periféricos, para quem não me conhece, meu nome é Sérgio Vilaça, coordenador e mediador do projeto Horizontes Periféricos, do qual você participou como aluno. Sou também pesquisador do programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG. Minha tese aborda aspectos relacionados ao ensino do audiovisual nas escolas formais e em projetos do terceiro setor. Parte do processo de pesquisa é fazer um levantamento quantitativo e qualitativo das suas experiências em relação ao ensino/aprendizagem do audiovisual. Entro em contato com vocês par que me auxiliem nessa investigação respondendo a este questionário.

Desde já agradeço a colaboração

Sérgio Vilaça

Os dados do Informante serão mantidos em sigilo no texto da Tese

Nome	
E-mail Para Contato	
Telefone	
Sexo	Femininos () Masculinos ()
Idade	
Escolas	Escola pública () Escola privada ()
Áreas	
Fases	Ensino infantil () fundamental () médio () superior ()
Anos de profissão	
Formação universitária	Pública () Particular ()
Concursados	Sim () Não ()
Horas dedicadas	40 horas () 20 horas () outros ()
Local onde mora em relação ao curso do HP	Perto () Não muito perto () Longe ()
Local onde trabalha em relação ao curso do HP	Perto () Não muito perto () Longe ()
Você já havia realizado e/ou participado de alguma experiência de inclusão audiovisual similar ao Horizontes Periféricos, dentro ou fora de sua Escola?	Sim () Não () Se sim, comente:
Já trabalhou com atividades didáticas de fruição, produção ou contextualização audiovisual?	Sim () Não () Se sim, comente:

Realiza pesquisas para ampliar seus conhecimentos em artes?	Sim () Não () Se sim, comente:
Desenvolve algum trabalho artístico paralelamente ao seu dia a dia como professor?	Sim () Não () Se sim, comente:
Teve alguma aprendizagem em audiovisual dentro do seu curso superior ?	Sim () Não () Se sim, comente:
Usa o audiovisual de alguma forma em sua disciplina?	Sim () Não () Se sim, comente como desenvolveu:
Já trabalhou com o ensino da produção de vídeo para seus alunos?	Sim () Não () Se sim, comente como desenvolveu:
Algum método foi adaptado do Horizontes Periféricos nessas atividades?	Sim () Não () Se sim, comente como desenvolveu:
Suas atividades de ensino do audiovisual geraram algum produto?	Sim () Não () Se sim, indique quais:
Usou algum meio de comunicação para exibir esses resultados	Sim () Não () Se sim, indique quais:
Passar pelo Horizontes Periféricos foi útil para melhorar suas aulas?	Sim () Não () Comente
Existe alguma dificuldade enfrentada para que você trabalhe com o ensino do audiovisual em sua escola?	Sim () Não () Comente:
Você fez algum tipo de avaliação dessas atividades?	Sim () Não () Se sim, indique como:
Algum aluno, ou grupos de alunos seus, depois de passarem por esse processo de ensino de audiovisual desenvolvido por você, deu continuidade à alguma produção por iniciativa própria?	Sim () Não () Comente
Depois de passar pelo Horizontes periféricos, você pretende realizar algum ação parecida em sua escola?	Sim () Não () Se sim, comente:
Você se sente preparado para realizar ações de inclusão audiovisual em sua escola?	Sim () Não () por quê?

ANEXO 2

Apostila do Projeto Horizontes Periféricos

Ampliando Horizontes

A produção audiovisual carregada de expressividade e livre de regras ortodoxas ganha maior sentido quando é divulgada e colocada ao alcance de todos, principalmente dos envolvidos no processo e daqueles interessados nesse universo. Hoje isso é perfeitamente possível, graças à democratização dos meios tecnológicos desenvolvidos para a produção e fruição dessa produção. Porém, para que a arte sobressaia sobre as facilidades do artefato tecnológico é necessário que exista uma preparação, uma formação audiovisual mais abrangente dos seus criadores. A partir dessa constatação foi desenvolvido o Projeto Horizontes Periféricos. Neste prefácio pretendemos apresentar como estão estruturadas as metodologias desenhadas para esse projeto, o porquê da escolha destas metodologias, o que e quem queremos atingir com o desenvolvimento desse projeto, além de discutir a relação das tecnologias com as metodologias e os possíveis resultados estéticos e narrativos dos filmes.

O Projeto

Horizontes Periféricos é um projeto cultural financiado pelo Fundo Municipal de Cultura da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em 2011, que trabalha com o ensino do audiovisual nos centros culturais da cidade. O nome Horizontes Periféricos carrega em si o significado e as proposições do projeto. Horizontes, além de fazer referência direta a cidade de Belo Horizonte, remete-nos a outros conceitos como: a busca por algo que está distante, pouco visível, ainda indefinido; ou, uma tentativa de enxergar ou desvendar a diversidade de lugares e culturas que estão encobertas pelo dia a dia frenético de uma metrópole. Periféricos é o que não está no centro, que de certa forma está marginal, na periferia da cidade; se refere também a indivíduos que se encontram em uma condição social periférica, com pouco acesso a cultura e ao lazer.

O foco principal do projeto é contribuir para a formação de indivíduos, ou grupos de indivíduos, que busquem estabelecer uma interação mais ativa com a produção audiovisual voltada para a internet, seja produzindo conteúdos narrativos e estéticos diferenciados, transformando-se em potenciais multiplicadores, ou simplesmente engrossando a massa crítica tão necessária para esse meio.

Outra motivação importante no projeto é a produção da *websérie*. Após a imersão na metodologia do curso Cinema + WEB, pretendemos explorar juntamente com os alunos, as potencialidades do suporte audiovisual, buscando um olhar estético diferenciado sobre as regiões onde acontece o projeto.

Com esta ação, a equipe do projeto propõe uma via de mão-dupla, que por um lado apresentará um produto genuíno sobre a cidade de Belo Horizonte; uma série de ensaios audiovisuais, abordando aspectos peculiares do micro universo cultural e social de algumas regiões visitadas pelo projeto, e, por outro lado, envolvendo a

comunidade em uma atividade formativa que a conscientizará sobre a importância da preservação da memória e da valorização dos aspectos culturais daquela região.

Cursos

São 15 cursos nos Centros Culturais da Prefeitura de Belo Horizonte. O projeto sendo realizado em parceria com os centros culturais reforçam as ações culturais descentralizadas e facilitam o acesso da equipe do projeto aos possíveis candidatos, que poderão ser selecionados com a ajuda das equipes dos centros culturais. Para cada curso são selecionados 15 alunos por meio da inscrição no site do projeto (www.horizontesperifericos.com.br). O Curso Cinema + WEB tem a carga horária de 48 horas aula, sendo 20 horas aula para o módulo teórico e 28 horas para o módulo prático.

Na parte teórica serão trabalhados conceitos relacionados com: a história e a evolução do cinema, da TV e da produção para WEB; movimentos estéticos e cineastas inovadores; o cinema independente e seus aspectos estéticos, políticos e de mercado; o audiovisual e suas diversas formas de produção, distribuição e fruição na contemporaneidade; o documentário e suas formas híbridas; análise fílmica.

Na parte prática atividades relacionadas a todos os processos na cadeia de produção de um produto audiovisual: roteiro (idéia, pesquisa, estratégias de abordagem, argumento); produção (fotografia, iluminação, captação de som, técnicas de gravação de depoimentos, direção de arte) e pós-produção (edição, trilha sonora, finalização de som e imagem, autoração de mídias, formatos de output). Finalizando com a produção de três ensaios audiovisuais de 10 minutos em cada centro cultural. Estes filmes irão compor a *websérie* Horizontes Periféricos que será disponibilizada no site do projeto.

O que devemos manter como padrão nos filmes produzidos:

Formato: websérie.

Tempo: Episódios de 10 minutos.

Gênero: Predominantemente o documentário.

Território: região próxima aos centros culturais.

Temas: relacionadas a diversidade cultural e social encontrada na periferia de Belo Horizonte.

O que devemos explorar de forma livre:

Estética: qualquer abordagem narrativa ou tratamento estético pode ser usado nos filmes.

Hibritização: Misturar documentário com animação, ficção ou experimentalismo.

Formato de equipe: produção coletiva (mais inovador) ou definição de funções específicas para cada aluno (mais tradicional).

Tipos de abordagem

Os gêneros de documentário podem ser reconhecidos por algumas modalidades de representações que evoluíram no decorrer dos anos 20 até aproximadamente os anos 80. Entre elas estão os modos: expositivo, observacional, interativo e reflexivo.

O modo expositivo

Utilizado por Grierson, é definido como um modelo de documentário clássico, baseado no controle de conteúdos, limites e fronteiras por parte do realizador. Tais características são evidenciadas no seguimento de filme produzido pela escola griersoniana, que se baseia na produção de documentários institucionais, os quais tendem a reafirmar os fatos de acordo com ponto de vista de determinada entidade. Esses documentários geralmente retratavam os problemas sociais da época e mantinham a função educativa defendida por Grierson. Por sua vez, as entidades patrocinadoras se utilizavam dessa função para demonstrar as soluções que poderiam trazer aos problemas vigentes e assegurar que a população assimilasse a mensagem transmitida. Segundo Penafria, “o interesse que esse filme suscita assenta na relação que se estabelece entre a voz off e a imagem, relação essa que se assume como altamente eficaz em termos de persuasão” .

O documentário de observação

Diferencia-se do modelo expositivo, basicamente, pela ausência de intervenção do produtor.

Nele, não há comentários ou entrevistas delimitadoras de expressão na tentativa de controlar os acontecimentos ou as pessoas, como no modelo apresentado anteriormente. Para os documentaristas adeptos a esse modelo, a câmera deve passar despercebida pelos interlocutores e captar a essência do aspecto do cotidiano. Frederick Wiseman, autor norte-americano apontado por como referência para o documentário de observação, o define da seguinte maneira: Os sons e as imagens são sempre os obtidos durante os momentos de observação. Em relação à montagem, Wiseman afirma que aquilo que mais o intriga e estimula é construir uma argumentação sobre determinado assunto sem utilizar um narrador. Essa construção é realizada a partir da relação que a montagem permite estabelecer entre os diferentes acontecimentos. (PENAFRIA, 1999, p.63).

Modelo Interativo

Ao contrário do modo observacional, em que a principal característica é a ausência do documentarista no filme, no modelo interativo há a intervenção dinâmica do autor nas situações que retrata, demonstrando o seu ponto de vista aos espectadores. Essa intervenção também pode ser evidenciada no modelo expositivo, porém, no interativo, há a presença física do autor, ou, ao menos, existe a percepção de sua intervenção na realidade retratada, seja em entrevistas, depoimentos e outros. Já no modo expositivo, a intervenção é ideológica. Manuela Penafria observa que no modelo interativo: “o documentarista tem a oportunidade de se manifestar, podendo ser provocador, mentor ou participante do tema do filme.” (1999, p.67).

O modelo reflexivo

O documentarista soviético, Dziga Vertov, foi um precursor do “cinema-verdade”, baseado na divulgação dos acontecimentos in loco, sem intervenção do autor. Ele acreditava que a câmera era capaz de revelar um nível mais profundo de verdade.

Surgiu como mais uma forma de produção cinematográfica. No filme *O Homem da Câmera*, Dziga Vertov, reconhecido como referência também neste modelo, pois utilizava características de exposição do processo de construção do filme documentário, de forma a despertar a reflexão dos espectadores acerca dos fatos verificados. Nele, além de apresentar a nova realidade soviética da época, Vertov mostrava todas as fases de produção do documentário, desde as primeiras filmagens até o resultado final.

O documentário de compilação

“É feito a partir de material de arquivo disponível nas próprias emissoras, em museus e em organismos do governo.” (DARIN, 1995, p.88)

Documentário investigativo

Modalidade que se tornou foco de atração no jornalismo depois do caso Watergate, nos EUA, em que dois repórteres descobrem fatos que incriminam o presidente do Estados Unidos. De acordo com Squirra: “esse tipo de documentário concentra a linha editorial do programa, não em pessoas ou instituições, mas em situações que deram condições para o surgimento de determinados fatos”. Ainda que a investigação seja um importante mecanismo de atuação jornalística e tenha sido muito discutida entre os profissionais do ramo, são poucos os departamentos de imprensa que mantêm uma equipe de repórteres especializada em assuntos investigativos. Acredita-se que isso ocorra devido ao alto custo exigido na produção desse gênero.

Documentário cultural

Baseia-se no indivíduo e não no fato. Alguns autores classificam como culturais, os programas com inclinação religiosa. Dando destaque ao indivíduo,

as produções de documentários sobre pessoas e lugares, dá enfoque a personalidades ou regiões que tiveram representações intelectuais que marcaram a história ou a vida de uma determinada comunidade.

Os documentários especiais

Algumas vezes são confundidos com a grande reportagem, pelo ritmo veloz de produção. Geralmente são produzidos no mesmo dia em que são exibidos. Por exigir rapidez, eles não seguem os padrões estéticos adotados em todos os outros gêneros citados anteriormente. Verifica-se que essa produção audiovisual possibilita uma diversidade temática, pois documenta assuntos relacionados desde a vida animal aos aspectos e tabus da sociedade. Manuela Penafria utiliza a linguagem poética para definir a arte de produzir documentários: “Experimentar o pulsar da vida das pessoas e dos acontecimentos do mundo no ecrã é o que o documentário tem de mais gratificante para nos oferecer. É, sem dúvida, um modo de incentivar um conhecimento aprofundado sobre a nossa própria existência”.

Produção digital e a democratização do fazer

Com a chegada do aparato digital e das ilhas de montagem não lineares, vantagens técnicas e econômicas permitiram que tanto os cineastas consolidados, como os jovens, pudessem realizar filmes com custos relativamente baixos. As leis que beneficiam a produção audiovisual, apesar de complexas e o burocrático sistema de funcionamento, estimularam a produção. Editais de fomento a cultura e prêmios visando a produção de documentário, tanto realizados por empresas privadas quanto por empresas públicas, acelerou e facilitou a produção de ficção e de documentário.

Em 2007 o documentário foi o segundo “gênero” com maior número de lançamentos no mercado brasileiro (superando a comédia, animação, aventura e ação). Filmes como *Cartola – a música para os olhos*, de Lírio Ferreira e Hilton Lacerda; *Pro dia nascer Feliz*, de João Jardim; e *Santiago*, de João Salles, tiveram mais de 50 mil expectadores. O filme *Janela da alma* (2002), de Walter Carvalho e João Jardim, foi um caso singular em termos de mercado, o público foi cerca de 130 mil expectadores, com quatro cópias em cartaz, durante 26 semanas. *Vinícius* (2005), de Miguel Farias é o recordista da retomada, contabilizou 270 mil expectadores no cinema.

Como começar a fazer seu ensaio audiovisual

Qualquer que seja o filme que queremos produzir ele sempre parte de uma idéia. Esta idéia pode ser inspirada em algo que aconteceu em uma personalidade, em uma fotografia ou em um texto literário. No documentário é a mesma coisa, o planejamento do documentário começa com a idéia do documentário. E a idéia do documentário pode começar com nada mais do que um vago impulso em alguma direção.

Sempre tive vontade de, por exemplo, fazer documentários inspirados nos nomes dos lugares; das vilas de Belo Horizonte, por exemplo. Imaginem

entrevistar pessoas que moram na “Vila Mariquinhas” ou “Morro do Querosene”? Talvez esse impulso cresça até tornar-se forte o suficiente para resultar em um documentário sobre a história daquela vila, como as pessoas vivem ou viveram ali; com certeza o nome irá fazer sentido quando o processo da pesquisa do documentário for se consolidando. Ou talvez não. Fazer um documentário requer tempo, energia e dinheiro. Então a idéia do documentário deve ser importante o suficiente para você colocar tempo e energia para conseguir o dinheiro e fazer o trabalho.

O Conceito do documentário

A idéia do documentário é um tipo de noção sobre o que será o filme e sobre o que poderá ser mostrado na tela na edição final do filme. Minha idéia sobre fazer um filme sobre a origem do nome de uma favela pode resultar em vários diferentes documentários. Uma primeira leitura, mais superficial, em termos da filmagem eu poderia fazer referência à questão da violência; o nome “Morro do Querosene” remete a questão de uma violência latente, como um combustível (o querosene). Poderia partir de uma abordagem sobre a diferença social dentro de uma cidade grande; enquanto todo mundo tem luz elétrica, a favela é movida a querosene. Querosene poderia ser o nome de um perigoso bandido que morava na região nos anos 40. Enfim podemos ter diversos conceitos para começar a elaborar um documentário.

Os melhores documentários são indubitavelmente feitos por que o documentarista simplesmente desejava fazê-los. Mas não há problema algum em ganhar dinheiro. Só que se você pretende fazer documentário para ganhar dinheiro você enfrentará uma dessas questões: **Qual é o mercado para este tipo de documentário? O que este mercado está comprando? Como eu posso fazer meu projeto se atraente para este mercado?**

No entanto se você quer fazer um documentário porque tem um desejo incontável de fazê-lo, as questões importantes são um pouco diferentes: **O que eu quero mostrar?**

O que eu preciso mostrar? Quanto custará fazer isto? Como eu posso levantar recursos suficientes para fazer esse documentário?

Planejando o ensaio

Com uma boa idéia para um documentário, você deve ter muita confiança em sua capacidade de achar boas imagens - boas evidências visuais – para contar sua história. Mas isto ainda requer planejamento, para estar no lugar certo e na hora certa com a câmera ligada e focalizada. Se fosse fácil, qualquer um poderia fazer. Você tem que planejar:

Que tipos de eventos devem ser filmados?

Onde você deve ir para filmá- los?

Quem – ou que tipo de pessoa – deve ser filmada?

Que tipo de comportamento você está procurando?

O que você precisa como background para as tomadas?

Que tipo de depoimento – tanto de arquivos quanto de entrevistas – pode ajudar você a apresentar a idéia do documentário?

Estratégias para elaboração de projetos de documentário

Exemplos de projetos no link (<http://www.agencia.ufpb.br/doctv/Manual.pdf>)

Visão Original

01 página
(Síntese da ideia.)

Proposta de Documentário

01 página
(Descreva a idéia audiovisual. Não se trata de descrição do tema ou de sua importância, mas da proposta formal do filme. Ao descrever a idéia, o autor pode apontar documentários de seu conhecimento e/ou outras referências que tenham proposta semelhante.);

Eleição e Descrição do(s) Objeto(s)

05 linhas para cada Objeto
(O documentarista se relacionará com o que/quem para levar a cabo sua Proposta de documentário? Exemplos: personagens reais; produtos materiais e imateriais da ação humana; materiais de arquivo; manifestações da natureza etc.);

Eleição e Justificativa para a(s) Estratégia(s) de Abordagem

15 linhas para cada Estratégia de Abordagem (Como o documentarista se relacionará com cada Objeto eleito? Exemplos: modalidades de entrevista; modalidades de relação da câmera com os personagens reais; reconstituição ficcional utilizando personagens reais; construção de paisagens sonoras e/ou imagens abstratas; introdução proposital de ruídos sonoros e/ou visuais; modalidades de locução sobre imagem; formas de tratamento dos materiais de arquivo sonoros e/ou visuais; etc. Justificativa de cada Abordagem descrita.

Simulação da(s) Estratégia(s) de Abordagem 01 página

(Imagens simulando proposta de captação e/ou edição de imagens, sugerindo possibilidades de enquadramento, de movimentação da câmera, e tratamento visual. Texto detalhando proposta de captação e/ou edição de sons, 7 sugerindo propostas de foco sonoro, tratamento sonoro, utilização de ruídos sons ambientes, e utilização de músicas como ilustração ou escrita.

Sugestão de Estrutura

Sugestão de estrutura do documentário a partir da(s) Estratégia(s) de Abordagem. Não se pretende um roteiro a descrição definitiva do que será o documentário, e sim uma exposição de como o autor-proponente pretende organizar as Estratégias de Abordagem no corpo do filme. A apresentação pode ser feita livremente a partir de texto corrido ou blocado.

Roteiro

Texto de Igor Verzola – www.cinemanet.com.br

Um filme, seja ele de longa-metragem, curta-metragem, documentário ou publicitário, nasce a partir de uma idéia. Esta idéia então se transforma em um roteiro. A idéia pode nascer a qualquer momento, em qualquer lugar, a partir de diversas razões. O jornal diário está cheio de acontecimentos que induzem à idéias de roteiros para um filme. A vida de nossos amigos, contos, livros, sonhos, enfim, devemos estar sempre atento ao que acontece a nossa volta.

Um bom roteiro, com uma boa estória, bem estruturado, bem apresentado, formatado corretamente, contendo as informações necessárias, é de suma importância.

Um roteiro é uma estória contada com imagens, expressos dramaticamente dentro de uma estrutura definida, com inicio, meio e fim, não necessariamente nesta ordem.

Um roteiro bem feito deve ser claro, dinâmico e ter um objetivo real. Um bom roteiro não é a única condição para o planejamento eficiente do tempo e orçamento do custo de filmagem, mas um bom roteiro é o elemento que permite o bom planejamento de um filme. É importante que um roteiro tenha as tomadas marcadas, assim como suas mudanças; que o conteúdo visual esteja cuidadosamente descrito que seja fácil de se ler, em espaço duplo, sem rasuras e correção. Se ao lermos um roteiro, temos dificuldades em visualizar a cena, muito certamente este roteiro tem problemas.

Existem muitas razões para se ver um filme, e a seleção do espectador é influenciada pela idade, sexo, instrução, inteligência e a maneira como foi criado. Os motivos podem variar de como foi o seu dia no trabalho ou em casa, ou até mesmo fugir do calor. Mas a maioria, no entanto, o que realmente deseja, é deixar para traz por algumas horas, a banalidade e a rotina do dia a dia e viver uma nova vida na tela, através da identificação com os conflitos dos personagens do filme.

2. ELABORAÇÃO DO ROTEIRO

Na elaboração de um roteiro, o roteirista tipicamente o desenvolve da seguinte forma:

A) SINOPSE

É uma breve idéia geral da estória e seus personagens, normalmente não ultrapassando de 1 ou 2 páginas.

B) ARGUMENTO

Conjunto de idéias que formarão o roteiro. Com as ações definidas em seqüências, com as locações, personagens e situações dramáticas, com pouca narração e sem os diálogos. Normalmente entre 25 a 50 páginas.

C) ROTEIRO

Finalizado com as descrições necessárias e os diálogos. Este roteiro sem indicações de planos ou dados técnicos, servirá como base para o orçamento inicial e captação de recursos.

D) ROTEIRO TÉCNICO

Roteiro decupado pelo diretor com indicações de planos, iluminação, movimentos de câmera etc, e que servirá para o Diretor de produção fazer o orçamento final e será o guia de trabalho da equipe técnica.

Linguagem técnica

Texto de Fábio Durand - www.mnemocine.com.br/

1. Morfologia

1.1. Campo

Aquilo que a câmera vê. No espaço, o campo tem a forma de uma pirâmide com o vértice no centro da objetiva.

1.1.1. Quadro

O retângulo resultante da projeção da pirâmide sobre uma superfície plana, seja o filme, seja a tela de projeção.

1.1.2. Ângulo de visão

A medida do ângulo formado pelo vértice da pirâmide, em graus. O ângulo de visão varia em função da distância focal da objetiva e das dimensões da janela sobre o filme. Como o quadro é retangular, os ângulos de visão horizontal, vertical e diagonal são sempre distintos. Uma objetiva é classificada em função de seu ângulo horizontal: chama-se "normal" quando este mede cerca de 40 graus, "tele" quando é menor e "grande angular" quando é maior.

1.1.3. Ponto-de-vista e câmera subjetiva

O local do espaço em que se encontra o vértice da pirâmide. Quando reproduz o ponto-de-vista de um personagem, chama-se câmera subjetiva.

1.1.4. Eixo (quebra de)

Distingue-se eixo visual da câmera de eixo dramático. O eixo visual é o próprio eixo geométrico da pirâmide, a direção para a qual a câmera está apontada. O eixo dramático, estabelecido pela relação entre dois personagens que se olham frente a frente, por exemplo, é fundamental para situar o espectador espacialmente. A quebra de eixo, nome que se dá ao salto do ponto-de-vista de um lado para o outro do eixo dramático, pode confundi-lo, portanto deve ser usada com cuidado. Equivale a mudar repentinamente a câmera que transmite um jogo de futebol para o outro lado do campo: o torcedor que assiste pela TV pode pensar que um gol marcado foi contra, pois não sabe mais para qual lado joga cada time.

1.1.5. Profundidade de campo

A dimensão do campo no sentido do eixo de visão. Em ótica, diz-se do intervalo entre o ponto mais próximo e o mais distante cujas imagens podem ser vistas com nitidez. Em linguagem cinematográfica, refere-se à visão

simultânea de ações que se desenrolam a diferentes distâncias a partir do ponto-de-vista (ver "Plano").

1.1.6. Off

Diz-se de toda ação que se desenrola fora do campo, mas que pode ser percebida seja pelo som, seja pelos seus efeitos visíveis causados nos elementos em campo.

1.2. Plano

O enquadramento do objeto filmado, com a dimensão humana como referência. Atenção: conforme o contexto, o termo plano pode ter outro significado (ver "Sintaxe").

1.2.1. Plano geral (PG)

Abrange uma vasta e distante porção de espaço, como uma paisagem. Os personagens, quando presentes no PG, não podem ser identificados.

1.2.2. Plano de conjunto (PC)

Um pouco mais próximo, pode mostrar um grupo de personagens, já reconhecíveis, e o ambiente em que se encontram.

1.2.3. Plano médio (PM)

Enquadra os personagens por inteiro quando estão de pé, deixando pequenas margens acima e abaixo.

1.2.4. Plano americano (PA)

Um pouco mais próximo corta os personagens na altura da cintura ou das coxas.

1.2.5. Primeiro plano (PP)

Enquadra o busto dos personagens.

1.2.6. Primeiríssimo plano (PPP)

Enquadra apenas o rosto.

1.2.7. Plano de detalhe (close-up)

Enquadra e destaca partes do corpo (um olho, uma mão) ou objetos (uma caneta sobre a mesa).

1.3. Posição de câmera

1.3.1. Plongée/Contra-plongée

Câmera posicionada em nível mais ou menos elevado do que o objeto enquadrado, respectivamente (em francês: plongée = mergulho). Também conhecido como câmara alta e câmara baixa.

1.4. Movimentos

1.4.1. Panorâmica (pan)

Rotação da câmera em torno de seu eixo horizontal (para um ou outro lado) ou vertical (para cima e para baixo).

1.4.2. Chicote

Uma panorâmica muito rápida.

1.4.3. Traveling

Deslocamento da câmera. Pode ser para frente (in), para trás (out), para cima, para baixo, para os lados ou combinado.

1.4.4. Zoom

Alteração gradual, dentro de um mesmo plano, do ângulo de visão. Chama-se zoom-in quando este diminui e zoom-out quando aumenta.

1.4.5. Traveling + zoom

Combinação dos movimentos descritos acima, normalmente em sentidos inversos.

2. Sintaxe

2.1. Plano

É a unidade significativa mínima do filme. Entende-se por plano o trecho contínuo de filme contido entre dois cortes consecutivos. Atenção: não confundir plano com tomada, que é a ação de filmar um plano. Em uma filmagem, podem ser feitas várias tomadas de um mesmo plano, das quais apenas uma será aproveitada.

2.2. Cena

Pode ser composta por um ou mais planos. São agrupados em uma mesma cena os planos que têm uma continuidade temporal e espacial entre si.

2.3. Sequência

Pode ser composta por uma ou mais cenas. Define-se pela continuidade da ação.

2.3.1. Plano sequência

Uma sequência sem cortes.

2.3.2. Montagem paralela

Montagem intercalando planos de sequências que se desenrolam simultaneamente, mas em espaços diferentes, normalmente convergindo para um encontro no final.

2.4. Relações entre planos

2.4.1. Campo/contra-campo

Alternância de planos orientados no mesmo eixo dramático, mas em sentidos opostos. Ver "Eixo (quebra)".

2.4.2. Plano autônomo

Exibe uma ação que corre paralelamente às demais, sem encadeamento causal com o plano anterior e nem com o seguinte.

3. Estilística (figuras de linguagem)

As mais importantes são:

3.1. Elipse

Supressão de um intervalo temporal e/ou espacial, que fica subentendido.

3.2. Metonímia

Recurso em que o todo é representado pela parte, o grupo pelo indivíduo, a causa pelo efeito, etc.

3.3. Gradação

Variação gradual ascendente (clímax) ou descendente (anticlímax) na intensidade dramática.

4. Dramaturgia

4.1. Ação

É o elemento central da dramaturgia (em grego: drama = ação). É ação tudo aquilo que pode gerar uma reação da parte de outros personagens. Neste sentido, os ocupantes dos assentos um ônibus lotado que permanecerem sentados a partir do momento em que entrar no veículo uma velhinha de muletas estarão desempenhando uma ação dramática que não depende de nenhuma ação física.

4.2. Personagem

É qualquer ser humano, animal ou ente inanimado ao qual sejam atribuídas características humanas (prosopopéia), capaz de desempenhar espontaneamente uma ação.

4.3. Conflito

A oposição das ações de diferentes personagens.

4.4. Peripécia

Inversão repentina no sentido da evolução dramática, causada pela mudança de intensidade das forças conflitantes (no futebol: "virada"). Em um drama, podem ocorrer inúmeras peripécias encadeadas.

4.5. Desenlace

Resolução do conflito levando à situação final, depois que uma das forças antagônicas sobrepuja a outra.

Direito & Imagem

1. DIREITO DE IMAGEM

CONCEITO

“Direito subjetivo pelo qual o titular possui uma faculdade de permitir ou não a divulgação, publicação e reprodução de sua imagem conforme o seu desejo”.

Jacqueline Sarmiento Dias

PREVISÃO LEGAL

CONSTITUIÇÃO FEDERAL –DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS

Art 5º - X

“São invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito de indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.”

PREVISÃO LEGAL - Art.20 do Código Civil

“Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da Justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento, e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se destinarem a fins comerciais” .

REGRA GERAL

Uso mediante consentimento expresso (gratuito ou mediante pagamento)

Dependerá da vontade da pessoa cuja imagem seja pretendido o uso

Deverão ser fixados os limites territoriais e temporais da utilização

Deverá ser negociado o pagamento

EXCEÇÕES

- Uso gratuito da imagem mediante consentimento tácito (presumido)
- Uso, de natureza informativa, pelos veículos de comunicação da imagem de personalidades públicas (abrange quem esteja, em público, acompanhando a autoridade).
- Uso, de natureza informativa, pelos veículos de comunicação da imagem de quem esteja em logradouro público eventualmente retratado.

Observações:

(Somente pode ser admitido o uso da imagem com finalidade informativa ou noticiosa)

O uso da imagem – mesmo de personagem notório – com intuito publicitário não é permitido

DOMÍNIO PÚBLICO (arts. 41 a 45)

70 anos da morte do autor (a contar de 1 de janeiro do ano subsequente).

Fotografia para vídeo

Texto de Alziro Barbosa

“A luz é a matéria do filme, talvez no cinema a luz seja a ideologia, sentimento, cor, tom, profundidade, atmosfera, narrativa. A luz é aquilo que reúne, que apaga, que reduz, que exalta, que arrisca, esfuma, sublinha, derruba, que faz tornar crível ou aceitável o fantástico, o sonho, ou ao contrário, torna fantástico o real, dá tom de miragem ao cotidiano mais simples, reúne transparências, sugere tensões, vibrações. A luz preenche um vazio, cria expressão onde ela não existe, doa inteligência ao que é opaco, dá sedução à ignorância. A luz desenha a elegância de uma figura, glorifica uma paisagem, inventa do nada,

dá magia a um fundo. É o primeiro efeito especial, entendido como truque, como encantamento, como engano, loja de alquimia, máquina do maravilhoso. A luz é o sal alucinatório que, queimando, irradia as visões: e o que vive sobre a película, vive pela luz. A cenografia mais elementar e mais rudemente realizada pode, com a luz, adquirir perspectivas insuspeitas e colocar a narrativa numa atmosfera inquietante. Ou então, acendendo-se apenas um refletor, e dando-se uma contraluz, eis que todo sentido de angústia se dissolve e tudo se torna sereno, familiar, seguro. O filme é escrito com a luz, o estilo se exprime com a luz."

Federico Fellini

"O cinegrafista é alguém com qualificação técnica e artística para trabalhar a luz, transferindo informação visual através da câmera e transformando-a em imagens estéticas, registradas em película cinematográfica ou através de meios eletrônicos de gravação. "

Definição da Sociedade Australiana de
Cinematografia

"A câmera é um instrumento que ensina as pessoas a olhar sem uma câmera."

Dorothea Lange

Funções do diretor de fotografia

Podemos dizer que o diretor de fotografia é um dos vértices de um triângulo de autores de um filme; os outros são: o diretor e o diretor de arte. O diretor de fotografia é o responsável pela captação da imagem de um filme; ele utiliza sua visão estética para traduzir as tonalidades, luminosidades e volumes em imagens impressas em um suporte. Dependendo do tamanho da equipe e do orçamento, este profissional pode também operar o equipamento que faz a mediação entre o motivo e o suporte; ou seja a câmera. Podemos neste caso chama-lo de fotógrafo. É um profissional muito técnico, além da sensibilidade estética, ele tem que conhecer de matemática, física, química e economia. O volume de conhecimento para entender a direção de fotografia é muito grande. Existem informações técnicas específicas para a fotografia fotoquímica e para a fotografia digital. No nosso caso vamos trabalhar com conceitos que podem servir tanto para quem quer trabalhar com fotografia de cinema quanto quem quer trabalhar com fotografia para vídeo. Na internet encontramos uma infinidade de material sobre o assunto.

Características da luz

Para falar de luz é importante ter certas noções primárias, como as características da luz com relação à sua suavidade/dureza — são elas que vão nos dar as diversas possibilidades de trabalho com a luz.

A característica da luz varia conforme o tamanho e a distância da fonte de luz em relação ao objeto que está sendo iluminado. A luz dura é aquela que

provém de uma fonte pequena em relação ao objeto, enquanto a luz suave provém de uma fonte grande em relação ao objeto iluminado. Essa característica da luz não está condicionada à intensidade maior ou menor da fonte.

Técnicas de Iluminação

Locação ou Estúdio? A direção de fotografia deve estar sempre a serviço da narrativa: Documentário e ficção. A integração entre a cenografia, a direção de arte e a cinematografia. Decupagem de seqüência. Estabelecendo os eixos. Pulo de campo. Master ou establishing shot. Coberturas. Plano seqüência. Movimentos de câmera. Escolhendo a posição da câmera e a distancia focal da objetiva. Ângulos insólitos. Técnicas de fixação de câmera. Entrando na luz ambiente. Avaliação das intensidades e das temperaturas de cor das luzes existentes. A luz como elemento da narrativa, fixando a estação do ano, a hora do dia, as condições meteorológicas etc...

Como reforçar e/ou modificar as luzes já existentes. Manter ou alterar a relação de contraste já existente. Luz cortada x luz difusa. A escolha dos refletores para cada tipo de iluminação. Iluminando para um diafragma e uma relação de contraste previamente escolhidas. Continuidade de luz na seqüência e no vídeo/filme. Iluminando o rosto. Escondendo defeitos e realçando qualidades. O uso de difusores em frente e atrás da objetiva (filtros low contrast, fog, tule, vaselina ,plásticos etc.).

Luz Suave, Difusa ou Refletida: É a que não deixa as sombras de uma imagem bem definidas. Para obter esse tipo de luz é necessário a utilização de um refletor, ou outra fonte de luz, que seja grande em relação ao objeto, ou pode-se rebater ou difundir a luz que provém de um único ponto.

Ex.: a luz que chega de um dia nublado, a luz refletida do sol em uma parede, a luz que entra através de uma cortina.

Luz Principal, Fundamental, Chave ou Key Light: É a luz que vai definir a plástica da imagem, isto é, a fonte de luz responsável por dar a estrutura e dramaticidade: Ela determinará a existência de sombras e o seu direcionamento. É a primeira luz que é colocada sobre o objeto a ser retratado, e é a partir dessa luz que serão colocadas todas as outras luzes. Ela é responsável por determinar o esquema de iluminação e a exposição. Pode ser uma Luz Dura ou Suave, Lateral ou Frontal.

Luz de Preenchimento, Compensação ou Fill Light: É a luz que irá amenizar os contrastes causados pela Luz Principal, assim como alcançar as zonas não iluminadas por essa. É de acordo com a intensidade da luz de preenchimento que os contrastes da cena serão determinados e, de acordo com esses contrastes, é que será definida a dramaticidade da cena. A Luz de Preenchimento partirá do eixo da câmera com relação ao objeto indo para o lado oposto da Luz Principal. Deve ser uma luz suave, para que não sejam geradas outras sombras além da Luz Principal.

Contra Luz, Luz de Recorte ou Back Light: É a luz responsável por destacar as figuras do fundo, e também serve para separar zonas de um mesmo tom. É uma Luz Dura, localizada atrás do objeto iluminando-o em oposição ao eixo da câmera. A altura do Back-Light é a mais baixa possível, no limite do quadro. Se não for possível colocá-la no eixo da câmera, deve-se posicioná-la ao lado da Luz de Preenchimento (o lado mais escuro do objeto). O Back Light varia de intensidade conforme os tons e as cores da cena. É preciso estar atento a essa luz, pois como não existe uma luz de recorte no “cotidiano”, na realidade, corre-se o risco dela tornar a cena muito artificial. Se em uma cena só existir a contra Luz, só teremos as linhas de recorte do objeto.

Luz de Fundo: Sua função é de iluminar o fundo da cena, e/ou destacar algo neste fundo. Ela é responsável por dar profundidade à cena, pois ela destaca o fundo e com isso se definem os diferentes planos. Não existe uma posição certa para ela, entretanto, quanto mais diagonal for sua posição mais textura terá o fundo; inversamente, se ela estiver posicionada frontalmente ao fundo, e quanto mais difusa ela for, o fundo terá menos textura. No caso, por exemplo, de haver emendas no cenário o ideal será diminuir a textura. A Luz de Fundo também pode ser utilizada para dar alguma coloração ao fundo. Se na cena só existe a Luz de Fundo teremos somente a silhueta do objeto.

Esquemas de Iluminação

Iluminação de um ponto: É quando só temos a luz principal. Geralmente é uma luz frontal, suave ou dura. Se for frontal-dura a imagem perderá profundidade e volume. Se for frontal-suave terá mais volume do que a dura, mas ainda deixará a desejar em profundidade. Caso seja lateral deixará a imagem com um contraste muito elevado.

Iluminação de dois pontos: É geralmente uma Luz Frontal, dura ou suave, e uma Contra Luz – responsável pelo ganho de profundidade. É uma luz prática porque dá bastante mobilidade para os atores. Com ela a cena terá uma diferença de intensidade de luz baixa, isto é: terá poucas zonas de sombras. O problema de só se utilizar dessa iluminação é que ela não dará uma característica definida à cena, não situando, por exemplo, fontes de luzes do ambiente. Também não possibilita muito volume.

Iluminação de três pontos: É uma Luz Principal-lateral, Luz de Preenchimento – que também alcance o fundo, e a Contra Luz.

Iluminação de quatro pontos: É uma Luz Principal-lateral, Luz de Preenchimento, Contra Luz e Luz de Fundo. É a luz mais utilizada porque dá mais mobilidade e possibilidades de interferência e controle da situação da cena a ser iluminada. Em uma mesma cena podem existir vários esquemas de iluminação de quatro pontos, porém é importante ressaltar que para cada objeto deve existir só uma fonte de Luz Principal.

Tipos de fontes de luz artificial usadas em cinematografia: Tungstênio, quartzo-halôgena, arco voltaico, lâmpadas de descarga (fluorescentes, vapor de mercúrio, vapor de sódio, HMI, CSI etc...).

Temperatura de Cor

A temperatura de cor corresponde a temperatura (calor) com que se aquece um irradiador (corpo negro), que passa a emitir radiação visível (luz) com uma distribuição espectral característica. É expressa em graus Kelvin (um grau Kelvin é igual a $1\text{ C}^{\circ} + 273$).

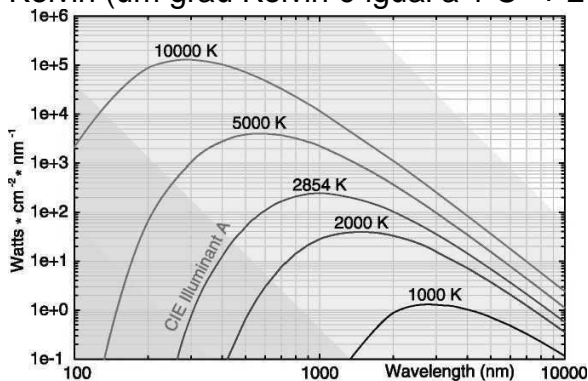


Fig. 5.1 Blackbody radiation at several color temperatures.

CCD tipo FIT

Balço de branco

(white balance). Os ccd's das cameras são balanceados para a temperatura de cor de 3200 K*. A posição do WB pre-set é usada nesta situação.

“Bater o branco” significa balancear os 3 ccd's da câmara de tal forma que cada uma das três cores primárias entre na proporção exata para compor o branco de referência mostrado à câmara, naquela dada situação de luz (temperatura de cor). Quando se quer esquentar ou esfriar propositalmente a imagem, basta "enganar" a câmara, batendo o branco através de filtros de correção de temperatura de cor. Série azul, quando se quer esquentar as cores, e série salmão (CTO) quando se quer esfria-las.

Outras alterações podem ser feitas no balanceamento da câmara. Por exemplo, para eliminar a tonalidade esverdeada que algumas lâmpadas fluorescentes têm, bate-se o branco através de um filtro verde claro. Quando se faz isso, aumenta-se o sinal correspondente aos ccd's do vermelho e do azul, resultando numa leve tonalidade magenta que elimina o esverdeado da fluorescente.

ANEXO 3 – RELATÓRIOS AVALIATIVOS DOS CURSOS DO HP

PRIMEIRA TEMPORADA

CC Alto Vera Cruz

Mediadores:

Este curso foi ministrado por dois mediadores, sendo um deles com experiência acadêmica na área de comunicação e produção audiovisual e outro com experiência em produção audiovisual e produção em artes visuais. Uma produtora formada em artes visuais deu suporte aos mediadores.

Estrutura do CC Alto Vera Cruz:

Avaliação de estrutura física, equipamentos e pessoal dos Centros Culturais.				
CC Alto Vera Cruz	Bom	Regular	Ruim	Observações
Sala cedida para Curso HP		X		Cadeiras plásticas, luz entrando na sala durante a projeção
Equip. projeção audiovisual		X		TV antiga, sem projetor, som bom
Banheiros e bebedouro	X			Bom estado de limpeza e funcionamento
Acessibilidade		X		Escada estreita
Segurança	X			Profissionais cordiais e atentos
Assistência de Arte educadores			X	Nenhum apoio
Comprometimento do CC com o HP			X	Só o segurança do CC ficou durante o curso

Inscrições, seleção e frequência:

As inscrições para o curso CC Alto Vera Cruz ficaram abertas entre 04 de novembro de 2011 a 18 de novembro de 2011 e o curso aconteceu entre 23 de novembro de 2011 a 21 de dezembro de 2011. Inscreveram-se 37 pessoas no *site*, das quais 18 inscrições selecionadas. Dos 18 candidatos selecionados, 13 foram as aulas, e somente 9 concluíram o curso. Ou seja, dos inscritos 48% foram selecionados, dos selecionados 72% foram presentes e dos alunos que frequentaram o curso 69% cumpriram toda a carga horária e produziram filmes.

Metas propostas para o curso			
CC Jardim Guanabara	Numero de alunos (13)	Cumpriu	Não Cumpriu
Roteiro/ Proposta de abordagem		9	4
Exercícios de câmera		13	-
Texto Crítico		8	5
Realização de ensaio audiovisual		9	-
Avaliação final		8	-

Foram produzidos três ensaios audiovisuais no CC Alto Vera Cruz:

Até Tebas! 11'22"

Realização Coletiva de: Ana Luiza Brandão, Elaine Cândida, Tatiana Ferreira,

Sinopse:

Este vídeo aborda de maneira irreverente o cotidiano da rua Tebas. Aparentemente mais uma rua da nossa capital, mas o que percebemos é que nessa rua ferve um intenso e diversificado comércio, além de ser um espaço para encontro, festejos dos moradores do bairro Alto Vera Cruz.

Natural – 11'13"

Realização Coletiva: Charlene Duarte, Luiz Fernando Fantini, Mateus Gonçalves Cotosk, Nilmar Augusto Barcelos.

Sinopse:

Este vídeo nos convida a conhecer relatos de diferentes moradores do Alto Vera Cruz que compartilham interessantes e opiniões sobre cortes e formatos de cabelos. Nesses diálogos nos deparamos com diferentes situações nas quais o cabelo é associado à personalidade, comportamentos, em outras situações associado às visões preconceituosas.

Dizem que a Mobilidade Cultural Transforma a Sociedade - 10'50"

Direção Coletiva: Alexandre Márcio, Elisete Oliveira.

Sinopse:

Este vídeo articula depoimentos de diferentes moradores do Bairro Alto Vera Cruz, relatando sobre a trajetória desse bairro. Nos relatos percorremos um pouco das histórias individuais e coletivas na organização e mobilização da

comunidade para reivindicar melhorias. Nesses diálogos também desmistificamos preconceitos arraigados que tratam a periferia como região “carente”.

Problemas levantados na avaliação realizada após o término do curso, pela equipe de coordenação em relação ao curso no CC Alto Vera Cruz.

Como foi o primeiro curso, alguns problemas em relação a aplicação da metodologia foram identificados. Os mediadores deixaram muito para o final, a definição dos três roteiros a serem produzidos. Fato que atropelou outras fases do cronograma proposto, principalmente a produção dos filmes.

Houve também problemas com a operação dos equipamentos, as câmeras usadas eram alimentadas por pilhas, que descarregavam a todo o momento. Mesmo assim os alunos se empenharam para gravar os filmes no período do curso, dois deles tiveram que ser editados após o término do curso.

A causa da evasão de alunos pode ter tido relação com o período que ocorreu o curso, segunda quinzena de dezembro, véspera do natal, além do clima, que estava muito chuvoso.

Avaliação do Curso HP pelos alunos	CC Alto Vera Cruz	Quantidade alunos que avaliaram: 6			
CC Alto Vera Cruz		ótimo	Boa	Regular	Ruim
O que achou do Curso		-	5	3	-
Metodologia		-	2	5	1
Infra Estrutura		-	6	2	-
Didática do professor		1	4	3	-
Relacionamento com alunos		3	3	2	-
Espaço físico do curso		1	2	5	-
Equipamentos e materiais utilizados		2	3	2	1

Comentários dos alunos:

“O tempo foi muito corrido para uma metodologia extensa, os professores ficaram perdidos em alguns momentos, porém deu para fazer amizades.” C.D.

“Mal planejamento entre aulas teóricas e práticas.” N.B.

“O curso é muito bom, mas as dinâmicas têm que ser mais bem programadas” A.S.

“A experiência e o temperamento diferentes dos dois instrutores se completaram (...) até nas filmagens dos documentários as dicas dos dois foram muito ricas.” T.S.

CC Jardim Guanabara

Mediador:

Este curso foi ministrado por mim com a assistência de uma produtora formada em comunicação social.

Estrutura do CC Jardim Guanabara:

Avaliação de estrutura física, equipamentos e pessoal dos Centros Culturais.				
CC Jardim Guanabara	Bom	Regular	Ruim	Observações
Sala cedida para Curso HP	X			Sala escurecida por cortinas e cadeiras estofadas
Equip. projeção audiovisual	X			Projektor, tela e som
Banheiros e bebedouro	X			Bom estado de limpeza e funcionamento
Acessibilidade	X			Espaço adaptado para portadores de necessidades especiais de locomoção
Segurança	X			Profissionais cordiais e atentos
Assistência de Arte educadores	X			Apoio e presença durante a realização do curso
Comprometimento do CC com o HP	X			Participação durante a realização do curso, cessão de equipamentos como computadores

Inscrições, seleção e frequência:

As inscrições para o curso CC Jardim Guanabara ficaram abertas entre 04 de novembro de 2011 a 18 de novembro de 2011 e o curso aconteceu entre 21 de novembro de 2011 a 21 de dezembro de 2011. Inscreveram-se 41 pessoas no *site*, das quais 18 foram selecionadas. Dos 18 candidatos selecionados, 10 foram as aulas, e somente 6 concluíram o curso. Ou seja, dos inscritos 44% foram selecionados, dos selecionados 55% foram presentes e 60% dos alunos frequentadores do curso cumpriram toda a carga horária e produziram filmes.

Metas propostas para o curso

CC Jardim Guanabara	Numero de alunos (10)	Cumpriu	Não Cumpriu
Roteiro/ Proposta de abordagem		6	4
Exercícios de câmera		10	-
Texto Crítico		6	4
Realização de ensaio audiovisual		6	-
Avaliação final		6	-

Foram produzidos quatro ensaios audiovisuais no CC Jardim Guanabara:

Floramar - 11'25"

Realização: Kenny de Oliveira Mendes

Sinopse:

Este filme tem o intuito de apresentar paisagens do Bairro Floramar, capturando diferentes imagens, explorando a peculiaridade do nome desse bairro através da especificidade de elementos, objetos, construções e personagens que compõe sua paisagem.

Felizidade – 10'19"

Realização Coletiva: Alysson Faria Costa, Guilherme Schaub, Luiz Felipe Sampaio

Sinopse:

Este filme teve o intuito de compartilhar depoimentos de moradores do Conjunto Felicidade pensando sobre a interação da comunidade e repensando o espaço periférico como um ambiente integrado e não dependente da região central da capital.

A Voz do Povo - 11'30"

Direção Coletiva: Alysson Faria Costa, Guilherme Schaub, Luiz Felipe Sampaio.

Sinopse:

Este ensaio audiovisual foi produzido como um desdobramento da Websérie Felicidade explorando o depoimento de Antônio Pinto Ribeiro que nos convida a conhecer um pouco da sua história apresentando sua visão e experiência de morador da capital com irreverência e bom humor.

Lojinha do seu Henoch - 10'41"

Direção Coletiva: Marcelo Sousa, Manoel Barbosa.

Sinopse:

Este filme acompanha o cotidiano de “Seu” Henocho. Nos seus relatos vivenciamos um pouco da história dos migrantes que aportaram na nossa capital em busca de novas oportunidades enquanto apreciamos seus dotes de artesão e trabalho com jornal.

Problemas levantados na avaliação realizada após o término do curso, pela equipe de coordenação em relação ao curso no CC Jardim Guanabara.

Como foi um dos cursos da 1ª temporada, um problema em relação a operação dos equipamentos foi identificado: as câmeras usadas eram alimentadas por pilhas, que descarregavam a todo o momento.

Mesmo assim os alunos se empenharam para gravar os filmes no período do curso, um ensaio audiovisual a mais foi realizado.

A causa da evasão de alunos pode ter tido relação com o período que ocorreu o curso, segunda quinzena de dezembro, véspera do natal, além do clima, que estava muito chuvoso.

Avaliação do Curso HP pelos alunos	CC Jardim Guanabara	Quantidade alunos que avaliaram: 6			
CC Jardim Guanabara		ótimo	Boa	Regular	Ruim
O que achou do Curso		4	2	-	-
Metodologia		5	1	-	-
Infra Estrutura		3	3	-	-
Didática do professor		4	2	-	-
Relacionamento com alunos		5	1	-	-
Espaço físico do curso		4	2	-	-
Equipamentos e materiais utilizados		-	3	2	1

Comentários dos alunos:

“O desenvolvimento do curso foi muito bacana e proveitoso. Apesar da curta duração pude aprender muitas coisas e me surpreendi. O curso tem tudo para ter muitas outras edições pelo seu compromisso e didática.” R.F.

“Poderia ter a carga horária um pouco maior para possibilitar uma produção e seleção de imagens mais detalhadas” J.P

SEGUNDA TEMPORADA

CC Zilah Spósito

Mediadores:

Este curso foi ministrado por três mediadores com experiência em audiovisual sendo dois deles formados em artes visuais e o terceiro com graduação em história.

Estrutura do CC Zilah Spósito:

Avaliação de estrutura física, equipamentos e pessoal dos Centros Culturais.				
CC Zilah Spósito	Bom	Regular	Ruim	Observações
Sala cedida para Curso HP		X		O CC possuía somente um espaço para a realização de todas atividades. Desta forma, as aulas aconteciam na biblioteca
Equip. projeção audiovisual	X			Projektor, tela e som
Banheiros e bebedouro	X			Bom estado de limpeza e funcionamento
Acessibilidade	X			Espaço adaptado para portadores de necessidades especiais de locomoção
Segurança	X			Profissionais cordiais e atentos
Assistência de Arte educadores	X			Apoio e presença durante a realização do curso, inclusive o coordenador do CC também participou como aluno
Comprometimento do CC com o HP	X			Participação durante a realização do curso, atuação direta na produção dos filmes

Inscrições, seleção e frequência:

As inscrições para o curso CC Zilah Spósito ficaram abertas entre 25 de novembro de 2011 a 07 de janeiro de 2012 e o curso aconteceu entre 11 de janeiro de 2012 a 11 de fevereiro de 2012. Inscreveram-se 41 pessoas no *site*, das quais 26 foram selecionadas. Dos 26 candidatos selecionados, 08 foram as aulas e 07 concluíram o curso. Ou seja, dos inscritos 63% foram selecionados, dos selecionados 31% foram presentes e dos alunos presentes 87,5% cumpriram toda a carga horária do curso e produziram filmes.

Metas propostas para o curso			
CC Zilah Spósito	Numero de alunos (08)	Cumpriu	Não Cumpriu
Roteiro/ Proposta de abordagem		7	1
Exercícios de câmera		08	-

Texto Crítico	6	-
Realização de ensaio audiovisual	7	-
Avaliação final	6	-

Foram produzidos três ensaios audiovisuais no CC Zilah Spósito:

Manifestações Artísticas e Culturais do Zilah Spósito - 13'16"

Realização Coletiva: Aline Vasconcelos, José de Oliveira Júnior, Luciene do Nascimento, Márcia Aline Correia Silvia, Sheila Vitoriano Calixto, Vicente Paulo de Souza, Victor Hugo Vieira.

Sinopse:

Esse filme compartilha um pouco da história do bairro Zilah Spósito apresentando a riqueza histórico-cultural de sua comunidade (festas religiosas, arte contemporânea e artes tradicionais).

Zilah Spósito, da ocupação à ocupação – 10'19"

Realização Coletiva: José Gomes de Oliveira Junior, Luciene Guimarães do Nascimento, Márcia Aline Correia Silvia, Sheila Vitoriano Calixto.

Sinopse:

Este filme investiga a trajetória histórica de lutas dos moradores do bairro Zilah Spósito em busca de moradias dignas.

Um passe - 13'16"

Direção Coletiva: Aline Vasconcelos, José Gomes de Oliveira Júnior, Luciene do Nascimento, Márcia Correia Silvia, Sheila Vitoriano Calixto, Vicente Paulo de Souza, Victor Hugo Vieira.

Sinopse:

Este documentário acompanha as atividades de Leandro Costa, preparador de goleiros do América, em um de seus projetos sociais no bairro Zilah Spósito, explorando as contribuições que atividades esportivas podem propiciar à comunidade.

Problemas levantados na avaliação realizada após o término do curso, pela equipe de coordenação em relação ao curso no CC Zilah Spósito.

Como este CC é o mais distante do Centro de Belo Horizonte, portanto, neste sentido o mais periférico, a pontualidade e participação dos selecionados ficaram comprometidas. A estrutura deste CC apresentava alguns problemas, como por exemplo, a única sala para realização de cursos, que também era biblioteca, possuía telhas de amianto que não possibilitavam um isolamento acústico necessário para exibição de filmes.

As câmeras usadas eram alimentadas por pilhas, que descarregavam a todo o momento.

Mesmo assim os alunos se empenharam para gravar os filmes no período do curso.

Avaliação do Curso HP pelos alunos	CC Zilah Spósito	Quantidade alunos que avaliaram: 6			
		ótimo	Boa	Regular	Ruim
CC Zilah Spósito					
O que achou do Curso		2	2	2	-
Metodologia		3	3	-	-
Infra Estrutura		-	3	3	-
Didática do professor		5	1	-	-
Relacionamento com alunos		5	1	-	-
Espaço físico do curso		-	2	3	1
Equipamentos e materiais utilizados		-	3	2	1

Comentários dos alunos:

“Melhorar o equipamento de iluminação, pelo menos dois em cada grupo. Disponibilizar rebatedor de luz.” M. B.

“O Centro Cultural Zilah Spósito não possui estrutura adequada” V.V.

“A carga horária do curso é curta para atender a proposta” V.S.

4.6.4 CC Salgado Filho

Mediadores:

Este curso foi ministrado por dois mediadores com experiência em audiovisual. Um deles graduado em comunicação social e especializado em produção cultural, o outro formado em biologia, fotógrafo profissional.

Estrutura do CC Salgado Filho:

Avaliação de estrutura física, equipamentos e pessoal dos Centros Culturais.				
CC Salgado Filho	Bom	Regular	Ruim	Observações

Sala cedida para Curso HP	X			Espaço adequado com pouca luz, bem ventilado e com acomodações confortáveis
Equip. projeção audiovisual	X			Projetor, tela e som
Banheiros e bebedouro	X			Bom estado de limpeza e funcionamento
Acessibilidade	X			Espaço adaptado para portadores de necessidades especiais de locomoção
Segurança	X			Profissionais cordiais e atentos
Assistência de Arte educadores	X			Apoio e presença durante a realização do curso
Comprometimento do CC com o HP	X			Participação durante a realização do curso, disponibilidade para prestação de serviços e acompanhamento

Inscrições, seleção e frequência:

As inscrições para o curso CC Salgado Filho ficaram abertas entre 25 de novembro de 2011 a 07 de janeiro de 2012 e o curso aconteceu entre 11 de janeiro de 2012 a 11 de fevereiro de 2012. Inscreveram-se 102 pessoas no *site*, das quais 26 foram selecionadas. Dos 26 candidatos selecionados, 14 foram as aulas e não houve desistências, todos concluíram o curso. Ou seja, dos inscritos 25% foram selecionados, dos selecionados 54% foram presentes não havendo evasão todos estes cumpriram a carga horária do curso e produziram filmes.

Metas propostas para o curso			
CC Salgado Filho	Numero de alunos (14)	Cumpriu	Não Cumpriu
Roteiro/ Proposta de abordagem		14	-
Exercícios de câmera		14	-
Texto Crítico		10	4
Realização de ensaio audiovisual		14	-
Avaliação final		12	2

Foram produzidos três ensaios audiovisuais no CC Salgado Filho:

Trocando Olhares - 13'05''

Realização Coletiva: Carla Cristiane dos Santos da Rocha; Catharina Gonçalves Rocha; Felipe Teixeira Fagundes; Florence Poznanski; Rita de Cássia dos Santos.

Sinopse:

Este ensaio audiovisual compartilha um pouco das experiências e lembranças dos moradores de diferentes gerações do bairro Salgado Filho. Através de quatro personagens urbanos e de suas histórias individuais, somos convidados a conhecer diferentes momentos de uma história coletiva de Belo Horizonte.

Salgado Filho por favor! – 13'43''

Realização Coletiva: Cibele Machado; Daiana Michele de Souza; Flávio Coelho; Lorena E. Araujo.

Sinopse:

Neste vídeo somos integrados à narrativa fílmica ao solicitarmos uma corrida de táxi. Essa viagem nos guiará do centro de Belo Horizonte até o bairro Salgado Filho. Durante este trajeto mergulhamos nas crônicas cotidianas tanto deste taxista personagem, João Marcelino, quanto de sua comunidade, o bairro Salgado Filho.

A Aventura de Ler - 12'07''

Direção Coletiva: Bárbara de Souza, Eduardo Dutra Amorim, Marcielo de Moraes, Mercedes Soares.

Sinopse:

Este filme aborda a trajetória de moradores do bairro Salgado Filho no seu contato com a experiência da leitura. Neste sentido, acompanhamos diferentes situações, tais como pais que incentivam seus filhos a lerem e uma bibliotecária que quer mudar o mundo.

Problemas levantados na avaliação realizada após o término do curso, pela equipe de coordenação em relação ao curso no CC Salgado Filho.

O único problema foi o uso das câmeras que, nesta temporada, ainda eram alimentadas por pilhas que tinham pouca durabilidade.

Mesmo assim os alunos se empenharam para gravar os filmes no período do curso.

Avaliação do Curso HP pelos alunos	CC Salgado Filho	Quantidade alunos que avaliaram: 12
------------------------------------	------------------	-------------------------------------

CC Salgado Filho	ótimo	Boa	Regular	Ruim
O que achou do Curso	4	7	1	-
Metodologia	9	3	-	-
Infra Estrutura	8	4	-	-
Didática do professor	9	3	-	-
Relacionamento com alunos	11	1	-	-
Espaço físico do curso	11	1	-	-
Equipamentos e materiais utilizados	2	8	2	-

Comentários dos alunos:

“Produzir um vídeo é o diferencial neste curso que me atraiu demais.” L. A.

“Acredito que a proposta do projeto faz-se inteiramente necessária, devido a necessidade de busca por eventos culturais. Adorei cada parte do projeto e desejo que o mesmo se multiplique e leve essa experiência a outras pessoas”
F.C.

“A metodologia foi bem interessante, o período de conteúdo teórico foi muito bem ilustrado pelas referências audiovisuais. As salas e equipamentos são muito bons e o que mais achei interessante foi utilizar equipamentos de baixo custo para a realização das filmagens.” C.R.

TERCEIRA TEMPORADA

CC Pampulha

Mediador:

Este curso foi ministrado por um mediador que tem atuação como cineasta e também é professor universitário na área de cinema.

Estrutura do CC Pampulha:

Avaliação de estrutura física, equipamentos e pessoal dos Centros Culturais.				
CC Pampulha	Bom	Regular	Ruim	Observações
Sala cedida para Curso HP		X		O curso foi realizado em um espaço, biblioteca, com muita entrada de luz
Equip. projeção audiovisual	X			Projektor, tela e som
Banheiros e bebedouro	X			Bom estado de limpeza e funcionamento
Acessibilidade	X			Espaço adaptado para portadores de necessidades especiais de locomoção
Segurança	X			Profissionais cordiais
Assistência de Arte educadores	X			Participação em algumas aulas e

				contribuição na pesquisa e produção dos documentários
Comprometimento do CC com o HP	X			Relação cordial, disponibilidade de pessoal e contribuição etapas da produção dos filmes

Inscrições, seleção e frequência:

As inscrições para o curso CC Pampulha ficaram abertas entre 10 de janeiro de 2012 a 11 de fevereiro de 2012 e o curso aconteceu entre 15 de fevereiro de 2012 a 24 de março de 2012. Inscreveram-se 38 pessoas no *site*, das quais 26 foram selecionadas. Dos 26 candidatos selecionados, 15 foram às aulas e concluíram o curso. Ou seja, dos inscritos 68% foram selecionados, dos selecionados 58% foram presentes e destes, todos (100%), cumpriram a carga horária do curso e produziram filmes.

Metas propostas para o curso			
CC Pampulha	Numero de alunos (15)	Cumpriu	Não Cumpriu
Roteiro/ Proposta de abordagem		14	1
Exercícios de câmera		15	-
Texto Crítico		8	7
Realização de ensaio audiovisual		15	0
Avaliação final		05	10

Foram produzidos três ensaios audiovisuais no CC Pampulha:

Um cidadão de Belo Horizonte - 12'58''

Realização Coletiva: Antônio Nunes, Carlos Bernardes, Érica Gregariana, Fagner Capelo, Margarida Bedeschi, Oscar Neves, Suellen Topler.

Sinopse:

Este vídeo compartilha os olhares as memórias de diferentes pessoas sobre uma figura folclórica da nossa capital.

Como Raul já dizia... – 11'29''

Realização Coletiva: Almir Pepato, Antonio Nunes, Edward Jenner, Fagner Capelo, Nívia Machado

Sinopse:

Este ensaio audiovisual nos convida a conhecer um pouco da história do belo-horizontino Cláudio “Raul” Fontoura, morador do Bairro Itatiaia, possui atualmente um ferro velho. Conhecendo seu ferro velho conhecemos um pouco de sua história irreverente e sua paixão por Raul Seixas.

Quadrilhas do Urca - 11'44”

Direção Coletiva: Almir Pepato, Edward Jenner, Nívia Machado.

Sinopse:

Através dos olhares dos moradores somos convidados a conhecer diferentes momentos da história do Urca e da integração dos moradores para mobilizarem a quadrilha como um evento importante de socialização.

Problemas levantados na avaliação realizada após o término do curso, pela equipe de coordenação em relação ao curso no CC Pampulha.

Neste curso houve um problema em relação a disponibilidade do mediador que não conseguiu concluir os filmes com os alunos. A assistente do curso, que também tem experiência na área audiovisual, assumiu a parte prática dos filmes.

Nesta temporada, as câmeras utilizadas ainda eram alimentadas por pilhas que tinham pouca durabilidade.

Mesmo assim os alunos se empenharam para gravar os filmes no período do curso.

Avaliação do Curso HP pelos alunos	CC Pampulha	Quantidade alunos que avaliaram: 05			
		ótimo	Boa	Regular	Ruim
CC Pampulha					
O que achou do Curso		-	4	1	-
Metodologia		2	2	1	-
Infra Estrutura		1	3	1	-
Didática do professor		4	1	-	-
Relacionamento com alunos		4	1	-	-
Espaço físico do curso		-	4	1	-
Equipamentos e materiais utilizados		1	4	-	-

CC Padre Eustáquio

Mediador:

Este curso foi ministrado por um mediador formado em artes visuais e pós graduado em artes.

Estrutura do CC Padre Eustáquio:

Avaliação de estrutura física, equipamentos e pessoal dos Centros Culturais.				
CC Padre Eustáquio	Bom	Regular	Ruim	Observações
Sala cedida para Curso HP		X		Sala com muita entrada de luz
Equip. projeção audiovisual	X			Projetor, tela e som
Banheiros e bebedouro	X			Bom estado de limpeza e funcionamento
Acessibilidade	X			Espaço adaptado para portadores de necessidades especiais de locomoção
Segurança			X	Profissionais com pouca cordialidade
Assistência de Arte educadores			X	Não houve apoio durante a realização do curso
Comprometimento do CC com o HP		X		Dificuldades de comunicação e pequenos desentendimentos ligados principalmente a guarda dos equipamentos

Inscrições, seleção e frequência:

As inscrições para o curso CC Padre Eustáquio ficaram abertas entre 10 de janeiro de 2012 a 11 de fevereiro de 2012 e o curso aconteceu entre 16 de fevereiro de 2012 a 24 de março de 2012. Inscreveram-se 125 pessoas no *site*, das quais 26 foram selecionadas. Dos 26 candidatos selecionados, 20 foram às aulas e 18 concluíram o curso. Ou seja, dos inscritos 21% foram selecionados, dos selecionados 77% foram presentes e destes 90% cumpriram a carga horária do curso e produziram filmes.

Metas propostas para o curso			
CC Padre Eustáquio	Numero de alunos (20)	Cumpriu	Não Cumpriu
Roteiro/ Proposta de abordagem		18	2
Exercícios de câmera		20	-
Texto Crítico		10	10
Realização de ensaio audiovisual		18	2

Avaliação final	15	5
-----------------	----	---

Foram produzidos três ensaios audiovisuais no CC Padre Eustáquio:

Padre Eustáquio - 13'23"

Realização Coletiva: Célia Francisca Soares, Emerson Rodrigues Nogueira, Leandro de Souza Moreira, Maurício Rodrigues de Moraes, Thiago Dornellas Moreira.

Sinopse:

Produção audiovisual que procura mostrar um pouco da memória coletiva do tradicional bairro Padre Eustáquio, em Belo Horizonte. Através de lembranças de antigos moradores, podemos conhecer algumas experiências vividas no decorrer do desenvolvimento da região.

Presente Passagem – 11'00"

Realização Coletiva: Cristiana Alves, Karen Suzane Silva, Márcia Bueno, Marcos Vinícius Oliveira Pinto, Phillipe Ferreira, Sóstenes Reis Siqueira.

Sinopse:

A rua Padre Eustáquio é experienciada nesta produção audiovisual como lugar de passagem e de permanência. Ao mesmo tempo que é caminho para muitos, é lar para outros tantos. Esse conflito nos leva a entender um pouco dessa movimentada rua de BH.

Anatomias Expressivas - 11'54"

Direção Coletiva: Elaine Ferrari, Eros Siqueira, Francisco José Dornellas Filho, Gustavo Fillipe Chaves, Nelson Rodrigues Pombo Jr., Pablo Tiago de Paulo, Patrícia Guedes.

Sinopse:

Um passeio em uma via movimentada, estreita e extremamente urbana. Poesias permeiam este passeio, entre memórias, ecos, sons e sombras, registros vivos de poluição e delírios. Filme selecionado para o Festival "Visões Periféricas" 2012.

Problemas levantados na avaliação realizada após o término do curso, pela equipe de coordenação em relação ao curso no CC Padre Eustáquio.

O CC Padre Eustáquio é um dos mais bem localizados da cidade de Belo Horizonte, sendo de fácil acesso. Este é um dos motivos de ter recebido o maior número de inscrições para o curso do HP. No entanto, alguns aspectos da organização deste equipamento da FMC não contribuíram para o projeto, tais como: o portão do CC permanece trancado o que dificulta a livre circulação dos alunos; a guarda dos equipamentos no espaço do CC foi feita, mas, com desgastes e desencontros de informações e até proibição de uso das câmeras que estavam guardadas em um armário dentro de uma sala que era de acesso restrito.

Nesta temporada, as câmeras utilizadas ainda eram alimentadas por pilhas que tinham pouca durabilidade.

Mesmo assim os alunos se empenharam para gravar os filmes no período do curso.

Avaliação do Curso HP pelos alunos	CC Padre Eustáquio	Quantidade alunos que avaliaram: 15			
		ótimo	Boa	Regular	Ruim
CC Padre Eustáquio					
O que achou do Curso		4	5	6	-
Metodologia		4	7	4	-
Infra Estrutura		2	9	3	1
Didática do professor		8	7	-	-
Relacionamento com alunos		12	2	1	-
Espaço físico do curso		-	8	5	2
Equipamentos e materiais utilizados		2	9	3	1

Comentários dos alunos:

“Ficou a desejar na parte das edições por falta de notebooks com boas caixas de som.” T. M.

“Deveria dar espaço para a prática de técnica cinematográfica, antes de começar as filmagens. Senti falta de técnicas de iluminação e som, gostaria de aprender mais.” S. S.

“O espaço do CC Padre Eustáquio ainda não é um espaço ideal e como equipamento de cultura, merece mais ‘carinho’ para com o público e melhoria organizacional.” N.P.

QUARTA TEMPORADA

CC Vila Fátima

Mediador:

Este curso foi ministrado por um mediador formado em artes visuais e pós-graduado em artes.

Estrutura do CC Vila Fátima:

Avaliação de estrutura física, equipamentos e pessoal dos Centros Culturais.				
CC Vila Fátima	Bom	Regular	Ruim	Observações
Sala cedida para Curso HP		X		O curso foi realizado em um espaço, biblioteca
Equip. projeção audiovisual	X			Projetor, tela e som
Banheiros e bebedouro	X			Bom estado de limpeza e funcionamento
Acessibilidade		X		Espaço adaptado para portadores de necessidades especiais de locomoção. No entanto, o CC está localizado em um aglomerado de favelas com poucas opções de transporte público e de difícil acesso
Segurança	X			Profissionais cordiais
Assistência de Arte educadores	X			Participação em algumas aulas e contribuição na pesquisa e produção dos documentários
Comprometimento do CC com o HP	X			Relação cordial, disponibilidade de pessoal e contribuição nas etapas da produção dos filmes

Inscrições, seleção e frequência:

As inscrições para o curso CC Vila Fátima ficaram abertas entre 20 de fevereiro de 2012 a 23 de março de 2012 e o curso aconteceu entre 29 de março de 2012 a 10 de maio de 2012. Inscreveram-se 10 pessoas no *site* e todas foram selecionadas. Dos 10 candidatos selecionados, 06 foram às aulas e 05 concluíram o curso. Ou seja, dos inscritos 100% foram selecionados, dos selecionados 60% foram presentes e destes, 83% cumpriram a carga horária do curso e produziram filmes.

Metas propostas para o curso			
CC Vila Fátima	Numero de alunos (06)	Cumpriu	Não Cumpriu
Roteiro/ Proposta de abordagem		05	01

Exercícios de câmera	06	-
Texto Crítico	02	04
Realização de ensaio audiovisual	05	01
Avaliação final	05	01

Foram produzidos três ensaios audiovisuais no CC Vila Fátima:

Cidadão Silvestre - 12'52''

Realização Coletiva: Flavinha Leão, Gilmar Gomes da Silva, João Felipe Gonzaga, Leidiane Silva, Marcello Caetano.

Sinopse:

Cidadão Silvestre retrata, através das lembranças de Silvestre Filho, as formações do Aglomerado da Serra, seu surgimento, a vida de seus moradores e as opiniões artísticas e políticas desse antigo morador.

Panoramas Verticais – 10'52''

Realização Coletiva: Flavinha Leão, Gilmar Gomes da Silva, João Felipe Gonzaga, Leidiane Silva, Marcello Caetano.

Sinopse:

A partir da vida de um morador do Aglomerado da Serra, este documentário experimental traduz, de forma singular, os diferentes olhares sobre a beleza e as expectativas dos moradores sobre o novo centro de saúde.

Centro Cultural Vila Fátima - 11'26''

Direção Coletiva: Flavinha Leão, Gilmar Gomes da Silva, João Felipe Gonzaga, Leidiane Silva, Marcello Caetano.

Sinopse:

Este documentário exhibe, de forma singela, as atividades desenvolvidas neste Centro Cultural e remonta, através de D. Dalila, sua história e os anseios dos moradores dessa região.

Problemas levantados na avaliação realizada após o término do curso, pela equipe de coordenação em relação ao curso no CC Vila Fátima.

O problema já levantado anteriormente, a questão de pertencimento do CC. à comunidade da Vila Fátima. Os moradores ainda não usufruíam deste equipamento da prefeitura.

Nesta temporada, as câmeras utilizadas tinham bateria que duravam mais tempo e eram recarregadas nas tomadas, sanando o problema das outras câmeras que eram alimentadas por pilhas que tinham pouca durabilidade.

Avaliação do Curso HP pelos alunos	CC Vila Fátima	Quantidade alunos que avaliaram: 05			
CC Vila Fátima		ótimo	Boa	Regular	Ruim
O que achou do Curso		2	3	-	-
Metodologia		4	1	-	-
Infra Estrutura		4	1	-	-
Didática do professor		4	1	-	-
Relacionamento com alunos		5	-	-	-
Espaço físico do curso		2	3	-	-
Equipamentos e materiais utilizados		2	3	-	-

Comentários dos alunos:

“Excelente o projeto, porém, acho que deveria ter continuidade e se possível melhorar a qualidade de alguns equipamentos como câmeras e material de áudio.” G.S.

CC Venda Nova

Mediadores:

Este curso foi ministrado por dois mediadores um deles graduado na área artística e o outro com experiência na área audiovisual.

Estrutura do CC Venda Nova:

Avaliação de estrutura física, equipamentos e pessoal dos Centros Culturais.				
CC Venda Nova	Bom	Regular	Ruim	Observações
Sala cedida para Curso HP	X			O curso foi realizado em um ótimo espaço, com acústica e entrada de luz ideais para a exibição de filmes
Equip. projeção audiovisual	X			Projetor, tela e som
Banheiros e bebedouro	X			Bom estado de limpeza e funcionamento
Acessibilidade	X			Espaço adaptado para portadores de necessidades especiais de locomoção.
Segurança	X			Profissionais cordiais
Assistência de Arte educadores	X			Contribuição na pesquisa dos

				documentários
Comprometimento do CC com o HP	X			Relação cordial

Inscrições, seleção e frequência:

As inscrições para o curso CC Venda Nova ficaram abertas entre 20 de fevereiro de 2012 a 23 de março de 2012 e o curso aconteceu entre 28 de março de 2012 a 09 de maio de 2012. Inscreveram-se 38 pessoas no *site* e 23 foram selecionadas. Dos 23 candidatos selecionados, 18 participaram das aulas e 14 concluíram o curso. Ou seja, dos inscritos 61% foram selecionados, dos selecionados 78% foram presentes e destes, 78% cumpriram a carga horária do curso e produziram filmes.

Metas propostas para o curso			
CC Venda Nova	Numero de alunos (18)	Cumpriu	Não Cumpriu
Roteiro/ Proposta de abordagem		14	04
Exercícios de câmera		18	-
Texto Crítico		9	9
Realização de ensaio audiovisual		14	04
Avaliação final		11	07

Foram produzidos três ensaios audiovisuais no CC Venda Nova:

Qual a sua estação? - 12'21''

Realização Coletiva: Camila Furtado, Felipe Anselmo Almeida, Leonardo Correa Dias e Marcos Ribeiro.

Sinopse:

Retrata, através de depoimentos e críticas, o cotidiano dos usuários de ônibus. Aborda assuntos como o individualismo, o isolamento das pessoas em meio à multidão e a falta de respeito e desprezo em relação aos outros usuários do transporte público.

A última fronteira verde – 11'33''

Realização Coletiva: Jéssica Cruz, Patrick Vilar, Raphael Pains, Valmir Rodrigues.

Sinopse:

Este filme reflete sobre os dilemas, as desigualdades presentes nas grandes cidades indagando sobre a dimensão global destas disparidades. O vídeo repensa a herança histórica da formação da sociedade mineira e de como as distinções e hierarquias forjadas por suas elites demarcariam diferentes fronteiras – social, econômica, geográfica – presentes até hoje.

Idade das emoções - 11'37"

Direção Coletiva: Andréa Cristina de Souza, José Olímpio de Roma, Márcia de Lourdes Soares, Olinda Mendonça do Vale, Paulo Lúcio Faria Alves e Vivian Martins Ramos.

Sinopse:

Proposta cinematográfica de curta metragem que foca o idoso no contexto social interagindo de formas diversas junto à comunidade em que convive.

Problemas levantados na avaliação realizada após o término do curso, pela equipe de coordenação em relação ao curso no CC Venda Nova.

Nesta temporada, as câmeras utilizadas tinham bateria que duravam mais tempo e eram recarregadas nas tomadas, sanando o problema das outras câmeras que eram alimentadas por pilhas que tinham pouca durabilidade.

Avaliação do Curso HP pelos alunos	CC Venda Nova	Quantidade alunos que avaliaram: 11			
CC Venda Nova		ótimo	Boa	Regular	Ruim
O que achou do Curso		3	3	4	1
Metodologia		9	2	-	-
Infra Estrutura		5	4	2	-
Didática do professor		9	2	-	-
Relacionamento com alunos		9	2	-	-
Espaço físico do curso		4	5	2	-
Equipamentos e materiais utilizados		2	8	1	-

Comentários dos alunos:

“No todo o curso nos trouxe uma boa bagagem. Os professores com muita segurança nos passaram o conteúdo com muita clareza. Agora, seria muito bom se a carga horária fosse maior. No mais a equipe está de parabéns.” R.F.

“O curso foi muito bom. Gostei da metodologia utilizada e sua aplicabilidade. Foi tudo muito prático e objetivo. Tivemos algumas orientações sobre edição que nas próximas oficinas poderiam ser maiores.” P.A.

CC Lindéia/ Regina

Mediadores:

Este curso foi ministrado por dois mediadores um deles graduado em história mas, com comprovada experiência audiovisual. O outro estudante de artes visuais e cineasta.

Estrutura do CC Lindéia Regina:

Avaliação de estrutura física, equipamentos e pessoal dos Centros Culturais.				
CC Lindéia Regina	Bom	Regular	Ruim	Observações
Sala cedida para Curso HP	X			O curso foi realizado em um bom espaço.
Equip. projeção audiovisual	X			Projektor, tela e som
Banheiros e bebedouro	X			Bom estado de limpeza e funcionamento
Acessibilidade	X			Espaço adaptado para portadores de necessidades especiais de locomoção.
Segurança	X			Profissionais cordiais
Assistência de Arte educadores	X			Contribuição na pesquisa dos documentários
Comprometimento do CC com o HP	X			Relação cordial

Inscrições, seleção e frequência:

As inscrições para o curso CC Lindéia Regina ficaram abertas entre 20 de fevereiro de 2012 a 23 de março de 2012 e o curso aconteceu entre 29 de março de 2012 a 10 de maio de 2012. Inscreveram-se 32 pessoas no *site* e 30 foram selecionadas. Dos 30 candidatos selecionados, 10 participaram das aulas e 06 concluíram o curso. Ou seja, dos inscritos 93,75% foram selecionados, dos selecionados 33,33% foram presentes e destes, 60% cumpriram a carga horária do curso e produziram filmes.

Metas propostas para o curso			
CC Lindéia Regina	Numero de alunos (10)	Cumpriu	Não Cumpriu
Roteiro/ Proposta de abordagem		10	-
Exercícios de câmera		10	-
Texto Crítico		04	06
Realização de ensaio audiovisual		06	04
Avaliação final		05	05

Foram produzidos três ensaios audiovisuais no CC Lindéia Regina:

À procura de um amigo - 12'56''

Realização Coletiva: Magno Felipe, Kátia Gaspar, Eduardo Torquato, Ronaldo Fernandes, Viviane Auxiliadora, Gustavo Lúcius.

Sinopse:

Numa feira de adoção de animais no Barreiro, muitos procuram por um amigo. Acompanhe adoções e confira relatos de famílias e profissionais que trabalham na feira e que nos falam das responsabilidades de ter um animal em casa.

Centro Cultural Lindéia Regina – 11'28''

Realização Coletiva: Magno Felipe, Kátia Gaspar, Eduardo Torquato, Ronaldo Fernandes, Viviane Auxiliadora, Gustavo Lúcius.

Sinopse:

Capoeira, dança, teatro, Tai Chi Chuan, são algumas das atividades do Centro Cultural Lindéia Regina, localizado no bairro Lindéia. Depoimentos de alunos e professores do centro cultural marcam este vídeo que objetiva mostrar a importância de um centro cultural para o seu bairro.

Glorinha e os bonecos – 14'08''

Direção Coletiva: Magno Felipe, Kátia Gaspar, Eduardo Torquato, Ronaldo Fernandes, Viviane Auxiliadora, Gustavo Lúcius.

Sinopse:

Glorinha, uma bonequeira prá lá de divertida, nos mostra seus bonecos com muita descontração. Palhaços, bruxas, travestis, sapos, entre outros, fazem a alegria de muitas crianças e adultos por onde ela os apresenta. Neste divertido

documentário, Glorinha nos fala de sua vida, apresenta e nos ensina a fazer seus bonecos, com muita alegria. Venham todos!

Problemas levantados na avaliação realizada após o término do curso, pela equipe de coordenação em relação ao curso no CC Lindéia Regina.

Nesta temporada, as câmeras utilizadas tinham bateria que duravam mais tempo e eram recarregadas nas tomadas, sanando o problema das outras câmeras que eram alimentadas por pilhas que tinham pouca durabilidade.

Avaliação do Curso HP pelos alunos	CC Lindéia Regina	Quantidade alunos que avaliaram: 05			
CC Lindéia Regina		ótimo	Boa	Regular	Ruim
O que achou do Curso		1	3	1	-0
Metodologia		4	1	-	-
Infra Estrutura		3	2	-	-
Didática do professor		5	-	-	-
Relacionamento com alunos		5	-	-	-
Espaço físico do curso		2	3	-	-
Equipamentos e materiais utilizados		3	2	-	-

Comentários dos alunos:

“A proposta do curso é ótima. Creio que se não fosse pelo projeto, não teria tido contato com o cinema.” M.A.

“Gostei muito do curso, principalmente por ter a oportunidade de fazer um documentário com equipamentos acessíveis e de baixo custo.” K. R.

“Foi uma experiência muito agradável e surpreendente porque não imaginava que um dia eu iria aprender roteiro, muito menos participar da gravação de um documentário, com iluminação, câmera, produção e direção foi incrível e vou guardar essa experiência para sempre.” V.A.

QUINTA TEMPORADA

CC Vila Santa Rita

Mediadores:

Este curso foi ministrado por dois mediadores um deles graduado na área artística e o outro com experiência na área audiovisual que foi aluno do HP no CC Padre Eustáquio.

Estrutura do CC Vila Santa Rita:

Avaliação de estrutura física, equipamentos e pessoal dos Centros Culturais.				
CC Vila Santa Rita	Bom	Regular	Ruim	Observações
Sala cedida para Curso HP	X			O curso foi realizado em um bom espaço com cadeiras confortáveis, isolamento acústico e iluminação adequada.
Equip. projeção audiovisual	X			Projetor, tela e som
Banheiros e bebedouro	X			Bom estado de limpeza e funcionamento
Acessibilidade			X	A Vila Santa Rita estava ameaçada por traficantes e por isso havia o toque de recolher. O curso não pode ser oferecido à noite por este motivo.
Segurança	X			Profissionais cordiais
Assistência de Arte educadores	X			Acompanhamento na pesquisa dos temas dos filmes
Comprometimento do CC com o HP	X			Relação cordial

Inscrições, seleção e frequência:

As inscrições para o curso CC Vila Santa Rita ficaram abertas entre 04 de abril de 2012 a 12 de maio de 2012 e o curso aconteceu entre 16 de maio de 2012 a 16 de junho de 2012. Inscreveram-se 09 pessoas no *site* e 08 foram selecionadas. Dos 08 candidatos selecionados, 04 participaram das aulas e 02 concluíram o curso. Ou seja, dos inscritos 88,88% foram selecionados, dos selecionados 50% foram presentes e destes, 50% cumpriram a carga horária do curso e produziram filmes.

Metas propostas para o curso			
CC Vila Santa Rita	Numero de alunos (04)	Cumpriu	Não Cumpriu
Roteiro/ Proposta de abordagem		02	02
Exercícios de câmera		04	-
Texto Crítico		01	03
Realização de ensaio audiovisual		02	02
Avaliação final		02	02

Foram produzidos três ensaios audiovisuais no CC Vila Santa Rita:

Reterritorializações - 11'55''

Realização Coletiva: Allison Rodrigues, Aretha Gallego (mediadora HP), Isadora Aguiar, Nelson Pombo Jr. (mediador HP).

Sinopse:

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreo-territor (terror, aterrorizar), ou seja, tem haver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra.

Corre – 12'00''

Realização Coletiva: Allison Rodrigues, Aretha Gallego (mediadora HP), Isadora Aguiar, Nelson Pombo Jr. (mediador HP).

Sinopse:

Um pouco da realidade de grupos e pessoas que utilizam a cultura do Hip Hop, mais precisamente da Música Rap, como profissão e até como filosofia de vida.

Música incidental – 11'06''

Direção Coletiva: Allison Rodrigues, Aretha Gallego (mediadora HP), Isadora Aguiar, Nelson Pombo Jr. (mediador HP).

Sinopse:

A música que está presente em nossas vidas de várias maneiras, por meios ou mídias diferentes, passa a fazer parte de maneira natural, do cotidiano das pessoas. Desde simples atos corriqueiros, até complexas criações, a arte se faz sentida, inerente, mas nem sempre democrática. Pode passar despercebida ou contrariar aqueles que buscam o som do silêncio.

Problemas levantados na avaliação realizada após o término do curso, pela equipe de coordenação em relação ao curso no CC Vila Santa Rita.

Como mencionado anteriormente a Vila Santa Rita estava sendo ameaçada por traficantes moradores da região que impunham a comunidade toque de recolher. Foram poucas inscrições e somente 02 alunos do HP conseguiram permanecer no curso que era oferecido em horário alternativo.

Avaliação do Curso HP pelos alunos	CC Vila Santa Rita	Quantidade alunos que avaliaram: 02			
CC Vila Santa Rita		ótimo	Boa	Regular	Ruim
O que achou do Curso		2	-	-	-
Metodologia		1	1	-	-
Infra Estrutura		-	2	-	-
Didática do professor		2	-	-	-
Relacionamento com alunos		2	-	-	-
Espaço físico do curso		-	1	1	-
Equipamentos e materiais utilizados		1	1	-	-

Comentários dos alunos:

“Foi uma experiência fantástica.” G.S.

CC Lagoa do Nado

Mediadores:

Este curso foi ministrado por dois mediadores com experiência em audiovisual. Um deles graduado em comunicação social e especializado em produção cultural, o outro graduado e mestre em psicologia aluno do HP do CC Vila Fátima.

Estrutura do CC Lagoa do Nado:

Avaliação de estrutura física, equipamentos e pessoal dos Centros Culturais.				
CC Lagoa do Nado	Bom	Regular	Ruim	Observações
Sala cedida para Curso HP	X			O curso foi realizado em um bom espaço com cadeiras confortáveis, isolamento acústico e iluminação adequada.
Equip. projeção audiovisual	X			Projetor, tela e som
Banheiros e bebedouro	X			Bom estado de limpeza e funcionamento
Acessibilidade			X	O espaço onde foi realizado o curso era no 2ª andar e havia dois lances de escada.
Segurança	X			Profissionais cordiais
Assistência de Arte educadores		X		Não havia arte educadores acompanhando o processo do curso do HP
Comprometimento do CC com o HP	X			Relação cordial

Inscrições, seleção e frequência:

As inscrições para o curso CC Lagoa do Nado ficaram abertas entre 04 de abril de 2012 a 12 de maio de 2012 e o curso aconteceu entre 17 de maio de 2012 a 16 de junho de 2012. Inscreveram-se 27 pessoas no *site* e 15 foram selecionadas. Dos 15 candidatos selecionados, 10 participaram das aulas e 07 concluíram o curso. Ou seja, dos inscritos 55,55% foram selecionados, dos selecionados 66,66% foram presentes e destes, 70% cumpriram a carga horária do curso e produziram filmes.

Metas propostas para o curso			
CC Lagoa do Nado	Numero de alunos (10)	Cumpriu	Não Cumpriu
Roteiro/ Proposta de abordagem		08	-
Exercícios de câmera		10	-
Texto Crítico		04	08
Realização de ensaio audiovisual		07	03
Avaliação final		06	04

Foram produzidos três ensaios audiovisuais no CC Lagoa do Nado:

Memórias de um militante - 13'00"

Realização Coletiva: Alexandra Soares, Alvimar Braga Ribeiro, Karine Leonídio de Sá, Nívia Machado, Rodrigo Estevão, Rodrigo Pereira, Tatiane Léia Coura.

Sinopse:

Documentário de compilação que remonta a história do Parque Lagoa do Nado, revelando, através dos seus recortes, uma história de conquista.

Outro Pelé – 10'11"

Realização Coletiva: Alexandra Moreira Soares, Alvimar Braga Ribeiro, Karine Leonídio de Sá, Nívia Machado, Rodrigo Estevão, Rodrigo Pereira, Tatiane Léia Coura.

Sinopse:

Documentário que retrata a vida e a cultura de um ex morador de rua e catador de papel de Belo Horizonte, abordando temas como exclusão social, desemprego e religiosidade.

Poéticas da urbanidade e do som – 10'11"

Direção Coletiva: Alexandra Soares, Alvimar Braga, Karine Leonídio de Sá, Nívia Machado, Rodrigo Estevão, Rodrigo Pereira, Tatiane Léia Coura.

Sinopse:

Este vídeo experimental procura, de forma poética, apontar o contraste de sons entre o Parque Lagoa do Nado e seu entorno de concreto, a cidade. Em meio ao turbilhão de sons, que pode levar alguns à loucura, pessoas da região relatam suas histórias com o parque.

Problemas levantados na avaliação realizada após o término do curso, pela equipe de coordenação em relação ao curso no CC Lagoa do Nado.

Nesta temporada, as câmeras utilizadas tinham bateria que duravam mais tempo e eram recarregadas nas tomadas, sanando o problema das outras câmeras que eram alimentadas por pilhas que tinham pouca durabilidade.

Avaliação do Curso HP pelos alunos	CC Lagoa do Nado	Quantidade alunos que avaliaram: 06			
CC Lagoa do Nado		ótimo	Boa	Regular	Ruim
O que achou do Curso		2	3	1	-
Metodologia		3	3	-	-
Infra Estrutura		3	3	-	-
Didática do professor		5	1	-	-
Relacionamento com alunos		5	1	-	-
Espaço físico do curso		1	3	2	-
Equipamentos e materiais utilizados		3	2	-	-

Comentários dos alunos:

“Sugiro a inclusão de outros conteúdos como a aprendizagem de edição de imagem e áudio. Gostei muito desta oportunidade e da grande contribuição oferecida pelos professores e dos colegas do curso no conhecimento desta linguagem artística.” R.E.

“Levar o projeto para a Escola Aberta, para as escolas em geral, para universidades, em parcerias com entidades estudantis. Conte com a minha ajuda.” K. S.

CC São Bernardo

Mediadores:

Este curso foi ministrado por dois mediadores, sendo um deles com experiência acadêmica na área de comunicação e produção audiovisual e outro com experiência em produção audiovisual e produção em artes visuais.

Estrutura do CC São Bernardo:

Avaliação de estrutura física, equipamentos e pessoal dos Centros Culturais.				
CC São Bernardo	Bom	Regular	Ruim	Observações
Sala cedida para Curso HP	X			O curso foi realizado em um bom espaço com cadeiras confortáveis, isolamento acústico e iluminação adequada.
Equip. projeção audiovisual	X			Projektor, tela e som
Banheiros e bebedouro	X			Bom estado de limpeza e funcionamento
Acessibilidade	X			Acessibilidade adequada para pessoas com dificuldade de locomoção.
Segurança	X			Profissionais cordiais
Assistência de Arte educadores	X			Acompanhamento na pesquisa dos temas dos filmes
Comprometimento do CC com o HP	X			Relação cordial

Inscrições, seleção e frequência:

As inscrições para o curso CC São Bernardo ficaram abertas entre 04 de abril de 2012 a 12 de maio de 2012 e o curso aconteceu entre 16 de maio de 2012 a 16 de junho de 2012. Inscreveram-se 24 pessoas no *site* e 15 foram selecionadas. Dos 15 candidatos selecionados, 10 participaram das aulas e 03 concluíram o curso. Ou seja, dos inscritos 62,5% foram selecionados, dos selecionados 66,66% foram presentes e destes, 30% cumpriram a carga horária do curso e produziram filmes.

Metas propostas para o curso			
CC São Bernardo	Numero de alunos (10)	Cumpriu	Não Cumpriu
Roteiro/ Proposta de abordagem		05	-
Exercícios de câmera		10	-
Texto Crítico		04	06
Realização de ensaio audiovisual		03	07
Avaliação final		03	07

Tabela xx – Cumprimento de metas do Curso HP no CC São Bernardo

Fonte: nossa

Foram produzidos três ensaios audiovisuais no CC São Bernardo:

Onde está a arte - 15'51"

Realização Coletiva: Adamastor Bussoloti, Adilson José, Robson Estevam.

Sinopse:

Este vídeo reúne depoimentos poéticos de artistas e moradores do bairro São Bernardo que compartilham sua paixão e sedução pelo ambiente artístico. Nas suas falas acompanhamos olhares que redimensionam a percepção sobre a cidade, seus espaços e de como o lirismo artístico possibilita um olhar criativo sobre a paisagem urbana. Esses personagens da nossa capital a escrutinam para saberem Onde está a arte?

História heim fim... – 14'14"

Realização Coletiva: Adamastor Bussoloti, Adilson José, Robson Estevam.

Sinopse:

O vídeo investiga e nos convida a acompanhar histórias de personagens anônimos da nossa capital. Neste vídeo visualizamos os dilemas, as lutas dos moradores do Bairro São Bernardo na busca por condições justas e dignas de moradia, de reconhecimento pela administração pública.

Bicho homem – 10'20"

Direção Coletiva: Adamastor Bussoloti, Adilson José, Robson Estevam.

Sinopse:

Este filme acompanha a trajetória da construção de um canil no Bairro São Bernardo. Através dos depoimentos somos integrados à trajetória deste espaço e à comunidade mobilizada com a construção do Centro de Controle de Zoonoses.

Problemas levantados na avaliação realizada após o término do curso, pela equipe de coordenação em relação ao curso no CC São Bernardo.

Nesta temporada, as câmeras utilizadas tinham bateria que duravam mais tempo e eram recarregadas nas tomadas, sanando o problema das outras câmeras que eram alimentadas por pilhas que tinham pouca durabilidade.

Avaliação do Curso HP pelos alunos	CC São Bernardo	Quantidade alunos que avaliaram: 03			
CC São Bernardo		ótimo	Boa	Regular	Ruim
O que achou do Curso		-	2	1	-
Metodologia		1	2	-	-
Infra Estrutura		-	3	-	-
Didática do professor		2	1	-	-
Relacionamento com alunos		2	1	-	-
Espaço físico do curso		1	2	-	-
Equipamentos e materiais utilizados		-	3	-	-

Comentários dos alunos:

“Fazer uma melhor seleção dos candidatos.” R.S.

SEXTA TEMPORADA

CC São Geraldo

Mediador:

Este curso foi ministrado por mim com a assistência de uma produtora formada em comunicação social.

Estrutura do CC São Geraldo:

Avaliação de estrutura física, equipamentos e pessoal dos Centros Culturais.				
CC São Geraldo	Bom	Regular	Ruim	Observações
Sala cedida para Curso HP		X		O curso foi realizado em um espaço com iluminação adequada, porém, as cadeiras não eram confortáveis e não havia isolamento acústico
Equip. projeção audiovisual	X			Projetor, tela e som
Banheiros e bebedouro	X			Bom estado de limpeza e funcionamento
Acessibilidade	X			Acessibilidade adequada para pessoas com dificuldade de locomoção
Segurança	X			Profissionais cordiais
Assistência de Arte educadores	X			Acompanhamento na pesquisa dos temas dos filmes, inclusive um arte educador deste CC foi aluno do HP
Comprometimento do CC com o HP	X			Relação cordial

Inscrições, seleção e frequência:

As inscrições para o curso CC São Geraldo ficaram abertas entre 23 de maio de 2012 a 19 de junho de 2012 e o curso aconteceu entre 21 de junho de 2012 a 21 de julho de 2012. Inscreveram-se 56 pessoas no *site* e 16 foram selecionadas, destas todas participaram das aulas e 15 concluíram o curso. Ou seja, dos inscritos 29% foram selecionados, dos selecionados 100% foram presentes e destes, 93,75% cumpriram a carga horária do curso e produziram filmes.

Metas propostas para o curso			
CC São Geraldo	Numero de alunos (16)	Cumpriu	Não Cumpriu
Roteiro/ Proposta de abordagem		16	-
Exercícios de câmera		16	-
Texto Crítico		07	09
Realização de ensaio audiovisual		15	01
Avaliação final		11	05

Foram produzidos três ensaios audiovisuais no CC São Geraldo:

Bar do caixote - 13'23''

Realização Coletiva: Carlos Henrique Rodrigues, Fernando de Souza Melo, José de Paula Filho (Capitão), Kennedy Aureliano, Rafaela Lima, Rildo César Souza, Sueli Aparecida Santana, Vanessa Duarte.

Sinopse:

Este documentário apresenta a história de um espaço folclórico do Bairro São Geraldo: O Bar do Caixote. Entre os personagens que nos são apresentados, somos também convidados a conhecer a irreverente história de Jorge, proprietário deste bar e de sua companheira Edna.

Religiosidades – 15'24''

Realização Coletiva: Iara Alvarenga, José de Paula Filho (Capitão), Juliana Pereira, Rafaela Lima, Rebeca Figueiredo.

Sinopse:

Este filme acompanha as atividades de um traço marcante da formação da nossa sociedade: a diversidade religiosa. Através dos depoimentos de representantes e praticantes destas diferentes manifestações religiosas – Umbanda, Espiritismo, Catolicismo- somos convidados a conhecer um pouco da religiosidade que participou da formação social do Bairro São Geraldo.

Berimbau Angola – 10'57”

Direção Coletiva: Carlos Machado, Luna Vieira de Souza, Sueli Santana, Vinícius Fonseca da Silva.

Sinopse:

Este documentário nos insere em uma roda de capoeira. Na fala do mestre Léo conhecemos a trajetória da capoeira Angola no bairro, que remonta ao ano de 1977, expandindo as atividades conhecemos também o envolvente projeto da Orquestra de Berimbau.

Problemas levantados na avaliação realizada após o término do curso, pela equipe de coordenação em relação ao curso no CC São Geraldo.

O curso no CC São Geraldo fez parte da última temporada desta edição do projeto HP, o tempo para edição e finalização dos 03 filmes deste CC, antes da mostra dos 46 trabalhos do HP, foi muito curto.

Avaliação do Curso HP pelos alunos	CC São Geraldo	Quantidade alunos que avaliaram: 11			
		ótimo	Boa	Regular	Ruim
CC São Geraldo					
O que achou do Curso		5	4	2	-
Metodologia		7	4	-	-
Infra Estrutura		8	3	-	-
Didática do professor		8	3	-	-
Relacionamento com alunos		9	2	-	-
Espaço físico do curso		7	3	1	-
Equipamentos e materiais utilizados		4	7	-	-

Comentários dos alunos:

“Horário bastante acessível, entretanto, o curso deveria ser mais extenso. Fomos livres para pesquisar, buscar informações e definir o tema do documentário.” R.L.

CC Vila Marçola

Mediador:

Este curso foi ministrado por um mediador formado em artes visuais e pós-graduado em artes.

Estrutura do CC Vila Marçola:

Avaliação de estrutura física, equipamentos e pessoal dos Centros Culturais.				
CC Vila Marçola	Bom	Regular	Ruim	Observações
Sala cedida para Curso HP	X			O curso foi realizado em um bom espaço com cadeiras confortáveis, isolamento acústico e iluminação adequada.
Equip. projeção audiovisual	X			Projetor, tela e som
Banheiros e bebedouro	X			Bom estado de limpeza e funcionamento
Acessibilidade	X			Acessibilidade adequada para pessoas com dificuldade de locomoção
Segurança	X			Profissionais cordiais
Assistência de Arte educadores	X			Acompanhamento na pesquisa dos temas dos filmes
Comprometimento do CC com o HP	X			Relação cordial

Inscrições, seleção e frequência:

As inscrições para o curso CC Vila Marçola ficaram abertas entre 23 de maio de 2012 a 19 de junho de 2012 e o curso aconteceu entre 20 de junho de 2012 a 21 de julho de 2012. Inscreveram-se 14 pessoas no *site* e todas foram selecionadas. Dos 14 candidatos selecionados, 07 participaram das aulas e 05 concluíram o curso. Ou seja, dos inscritos 100% foram selecionados, dos selecionados 50% foram presentes e destes, 71% cumpriram a carga horária do curso e produziram filmes.

Metas propostas para o curso			
CC Vila Marçola	Numero de alunos (07)	Cumpriu	Não Cumpriu
Roteiro/ Proposta de abordagem		05	02
Exercícios de câmera		07	-
Texto Crítico		04	03
Realização de ensaio audiovisual		05	02
Avaliação final		03	04

Foram produzidos três ensaios audiovisuais no CC Vila Marçola:*A horta - 13'51''*

Realização Coletiva: Bárbara dos Santos, Bianca Alvarenga, Marinalva Maria de Souza, Mauro Roberto Vieira, Thiago Rocha Horta.

Sinopse:

Ronaldo, morador do entorno da Primeira Água na Vila Nossa Senhora de Fátima, cultiva uma horta e cria animais domésticos em terreno baldio, abandonado pela prefeitura. Neste vídeo, ele nos conta como está sendo o processo de manutenção do terreno e do cultivo da horta.

Vila viva? – 12'37''

Realização Coletiva: Bárbara dos Santos, Bianca Gabriela de S. Alvarenga, Marinalva Maria de Souza, Mauro Roberto Vieira, Thiago Rocha Horta.

Sinopse:

Moradora do entorno da Primeira Água na Vila Nossa Senhora de Fátima, Nadir relata seu ponto de vista em relação aos resultados do Programa Vila Viva no Aglomerado da Serra.

Mutirão – 11'29''

Direção Coletiva Bárbara dos Santos, Bianca Gabriela de S. Alvarenga, Marinalva Maria de Souza, Mauro Roberto Vieira, Thiago Rocha Horta.

Sinopse:

Grupo de alunos da disciplina Assentamentos Precários do curso noturno de Arquitetura da UFMG, propõe aos moradores do entorno da Primeira Água na Vila Nossa Senhora de Fátima, um mutirão para limpar e organizar o entulho, de casas desapropriadas e demolidas, deixado pela prefeitura. Através de depoimentos dos envolvidos e imagens do trabalho do mutirão o vídeo mostra um pouco desse processo.

Problemas levantados na avaliação realizada após o término do curso, pela equipe de coordenação em relação ao curso no CC Vila Marçola.

O curso no CC Vila Marçola fez parte da última temporada desta edição do projeto HP, o tempo para edição e finalização dos 03 filmes deste CC, antes da mostra dos 46 trabalhos do HP, foi muito curto.

Avaliação do Curso HP pelos alunos	CC Vila Marçola	Quantidade alunos que avaliaram: 03			
CC Vila Marçola		ótimo	Boa	Regular	Ruim
O que achou do Curso		2	1	-	-
Metodologia		2	1	-	-
Infra Estrutura		2	1	-	-
Didática do professor		2	1	-	-
Relacionamento com alunos		2	1	-	-
Espaço físico do curso		2	1	-	-
Equipamentos e materiais utilizados		3	-	-	-

CC Urucua

Mediador:

Este curso foi ministrado por um mediador graduado e com mestrado em artes visuais.

Estrutura do CC Urucua:

Avaliação de estrutura física, equipamentos e pessoal dos Centros Culturais.				
CC Urucua	Bom	Regular	Ruim	Observações
Sala cedida para Curso HP	X			O curso foi realizado em um bom espaço com cadeiras confortáveis, isolamento acústico e iluminação adequada.
Equip. projeção audiovisual	X			Projektor, tela e som
Banheiros e bebedouro	X			Bom estado de limpeza e funcionamento
Acessibilidade	X			Acessibilidade adequada para pessoas com dificuldade de locomoção
Segurança	X			Profissionais cordiais
Assistência de Arte educadores	X			Acompanhamento na pesquisa dos temas dos filmes
Comprometimento do CC com o HP	X			Relação cordial

Inscrições, seleção e frequência:

As inscrições para o curso CC Urucua ficaram abertas entre 23 de maio de 2012 a 19 de junho de 2012 e o curso aconteceu entre 20 de junho de 2012 a 21 de julho de 2012. Inscreveram-se 23 pessoas no *site* e 15 foram selecionadas. Dos 15 candidatos selecionados, 12 participaram das aulas e 10 concluíram o curso. Ou seja, dos inscritos 65% foram selecionados, dos

selecionados 80% foram presentes e destes, 83% cumpriram a carga horária do curso e produziram filmes.

Metas propostas para o curso			
CC Urucuia	Numero de alunos (12)	Cumpriu	Não Cumpriu
Roteiro/ Proposta de abordagem		10	02
Exercícios de câmera		12	-
Texto Crítico		05	07
Realização de ensaio audiovisual		10	02
Avaliação final		05	07

Foram produzidos três ensaios audiovisuais no CC Urucuia:

Aparências, nada mais - 12'00''

Realização Coletiva: Karol Almeida, Elisa ferreira e Rodrigo Lima.

Sinopse:

A beleza tem sido atribuída a um padrão estético específico que por vezes leva ao preconceito e à exclusão. Em busca de outra visão sobre o que é belo, o vídeo conduz o espectador a novos conceitos, e a responder a velha pergunta: beleza realmente se põe à mesa?

Divãs urbanos – 16'00''

Realização Coletiva: Luís Divino Maia, Pedro Betti, Wesley Allen.

Sinopse:

As pessoas, dentro do próprio trabalho, falam e ouvem outras pessoas acerca dos seus dilemas mais diversos, o que torna a psicologia uma ciência mais complexa (por que não mais completa?). Taxistas, garçons, motoristas e pessoas comuns, são os personagens do resgate da psicologia antes da psicologia – os chamados divãs urbanos.

Ao fim de tudo – 18'48''

Direção Coletiva Dolciélio Amaral, Edilson Gonçalves de Oliveira, Fernando Alves da Silva, Tuane Gonçalves.

Sinopse:

O que é a morte? Essa é uma pergunta sem respostas certas. Mas o que é a morte para quem lida com ela todo dia? Pontos de vista diversos, sobre o que sempre perguntamos e nunca encontramos resposta (ou que nem queremos encontrar).

Problemas levantados na avaliação realizada após o término do curso, pela equipe de coordenação em relação ao curso no CC Urucuia.

O curso no CC Urucuia fez parte da última temporada desta edição do projeto HP, o tempo para edição e finalização dos 03 filmes deste CC, antes da mostra dos 46 trabalhos do HP, foi muito curto.

Avaliação do Curso HP pelos alunos	CC Urucuia	Quantidade alunos que avaliaram: 05			
CC Urucuia		ótimo	Boa	Regular	Ruim
O que achou do Curso		2	3	-	-
Metodologia		1	4	-	-
Infra Estrutura		2	3	-	-
Didática do professor		2	3	-	-
Relacionamento com alunos		2	3	-	-
Espaço físico do curso		1	3	1	-
Equipamentos e materiais utilizados		3	2	-	-

Comentários dos alunos:

“Queria ter mais tempo para aprender mais e mais.” C.L.