
“FILMES DE SALA”: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE DIREÇÃO AUDIOVISUAL

“CLASSROOM FILMS”: A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR TEACHING AUDIOVISUAL DIRECTING

Álvaro André Zeini Cruz

Doutor em Multimeios pela Unicamp; Docente das Faculdades Integradas de Bauru, Bauru, SP, Brasil;
E-mail: alvaroazc@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta uma estratégia pedagógica direcionada ao ensino-aprendizagem no audiovisual, baseando-se na realização do que chamamos de “filmes de sala” — vídeos curtos, gravados com o celular, realizados e exibidos na sala de aula, na aula. Aplicados na disciplina Direção em Audiovisual I, esses filmes-exercícios aplicam metodologias ativas, que dialogam com os demais métodos empregados para atender a ementa da disciplina.

Palavras-chave: audiovisual; direção; ensino; pedagogia.

Abstract

This article presents a pedagogical strategy aimed at teaching-learning in audiovisual, based on the production of what we call “classroom films” — short videos, recorded with a cell phone, made and shown in the classroom, during the class. Applied in the Audiovisual Direction discipline, these exercise films apply active methodologies, which dialogue with the other methods used to meet the discipline’s program.

Keywords: audiovisual; direction; teaching; pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

Ensinar audiovisual na educação superior é uma tarefa desafiadora e intrincada, uma vez que requer estabelecer uma conexão entre o ensino e a aprendizagem em relação a uma área que se expande e se complexifica à medida que, como diria Marshall McLuhan (1969), os meios se tornam cada vez mais extensões da humanidade. Se hoje, realização e visionamento são digitais — literalmente, já que a visão está cada vez mais atrelada ao toque da digital na tela —, embaralham-se imagens, sons, telas, produtos de entretenimento, obras de arte. Cinema, rádio, televisão, vídeo se chocam e se retroalimentam num cenário de transmidiação, que captura não só os olhares, mas os corpos e existências; as imagens hoje se pulverizam sobre a carne do real, trazendo oportunidades, mas também impõe desafios e responsabilidades.

Segundo pesquisa realizada por Normanha (2021) a partir do censo da educação superior de 2016, existia, no Brasil daquele ano, 233 cursos de ensino superior presenciais direcionados ou correlatos ao ensino de Cinema e Audiovisual no Brasil, somando, então, 23.873 alunos (p. 14-15). **É preciso** que a popularização da palavra “audiovisual” visa adequar o caráter cada vez mais abrangente desses cursos, que, até os anos 1990, restringiam-se à cisão “cinema” e “rádio & TV”. Essa mudança revela transformações profissionais, interesse crescente pela área e expansão de mercado, oxigenando um cenário acadêmico de professores e pesquisadores, atuantes na formação profissional; conseqüentemente, resultando numa Academia audiovisual mais pulsante e plural. Para além de abastecer um mercado aquecido, são cursos com responsabilidade ética e pedagógica de estimular a formação de profissionais com câmeras nas mãos, mas, principalmente, com ideias, crises e reflexões nas cabeças.

Um cenário diverso abre desafios; se, outrora, os cursos tinham que ensinar “apenas” o cinema, hoje as imagens e sons compõem constelações de um universo em contínuo *big bang*. Nesse sentido, são também vários os perfis e interesses dos alunos. Só o que continua limitado — porque é inevitável — é o tempo em sala de aula, no qual há que se fazer escolhas que visem contemplar não só o conteúdo, mas os inúmeros contextos em que aquela aula se instala: o que ocorre no mundo naquele instante? E nas telas? E o mais importante: o que comove aquele grupo de alunos?

A experiência do chamado “chão de sala” (um jargão usado entre professores) é de aprendizagens mútuas e em vias múltiplas; nós docentes somos conscientes de que aprendemos em nossas salas de aula. No que concerne ao exercício da profissão, talvez o aprendizado mais basilar seja que cada sala é uma sala; cada grupo de alunos, reunidos pelo interesse por aprender algo, têm uma identidade própria, com afinidades e divergências que abrem oportunidades e desafios. Nem todas as matérias interessarão a todos, nem todo o conteúdo se consolidará como conhecimento, e nem todo conhecimento será usufruído. Da mesma forma, as circunstâncias serão sempre distintas; estratégias bem-sucedidas em um ano, podem não repetir o resultado noutra (às vezes, essa dissonância dispensa inclusive esse intervalo temporal). Diante desta compreensão, *é preciso encontrar um equilíbrio que atenda os mais diversos atores e circunstâncias em uma sala de aula — professores, alunos, ementas, calendários...*, mas, principalmente, sonhos.

A soma dessas (e outras) reflexões à realidade de uma disciplina de Direção com duas horas-aulas semanais, resulta num problema de pesquisa orgânico e em constante evolução (afinal, desenhar uma disciplina a partir de sua ementa é um problema de pesquisa, ainda que nem sempre surja, disto, um artigo) — *como construir uma práxis nos limites desta disciplina?*

Esta é a pergunta/problema que movimentou nosso trabalho ao longo da disciplina de Direção em Audiovisual I, ministrada nas Faculdades Integradas de Bauru (FIB), no 2.º semestre de 2023.

2 ARCABOUÇO TEÓRICO

Nesse sentido, a estratégia aqui relatada se preocupa (e se ocupa) com o que, segundo Sergio Antônio da Silva Leite (2018), é o principal papel do professor — estimular o **afeto dos alunos** no que tange à disciplina e seus conteúdos. Professor pesquisador que encabeça as pesquisas em Pedagogia da Unicamp referentes ao chamado Grupo do Afeto, Leite e as pesquisadoras do Grupo, partem de autores como Vygotsky e Wallon para pensar a educação como uma mediação que deve superar a dicotomia entre razão e emoção. Ao apresentar as ideias do grupo do afeto, Leite sintetiza:

Assume-se, assim, que a qualidade da mediação desenvolvida é o principal determinante dessa relação que se estabelecerá entre o sujeito e o objeto envolvendo simultaneamente as dimensões cognitiva e afetiva. Portanto, focando a sala de aula através deste referencial teórico, pode-se inferir que o tipo de relação que vai se estabelecer entre o aluno e os diversos conteúdos abordados é, de natureza afetiva, podendo ser marcada por uma relação positiva ou negativa, dependendo da qualidade da mediação realizada. Os dados acumulados das pesquisas desenvolvidas pelos membros do grupo do afeto sugerem que uma história de mediação marcadamente positiva que produz, a curto prazo, um movimento de aproximação entre o aluno e o objeto de natureza afetiva [...] (LEITE, 2018, p. 40-41).

Trazendo essa tese para a prática pedagógica dedicada ao ensino superior, Flávia Regina de Barros (in LEITE, 2018) destaca que a dimensão afetiva tem “fundamental relevância na constituição do sujeito e na construção do conhecimento” (p. 176), reconhecendo que “os aspectos afetivo e cognitivo estão entrelaçados, influenciando-se mutuamente” (p. 185). Leite e Barros defendem a busca por métodos e estratégias pedagógicas que possam marcar positivamente os alunos a partir da memória afetiva atrelada à aula e dos sentimentos despertados nas diferentes práticas.

Percebe-se que esse convite à subjetividade discente demanda uma participação que ultrapassa a proporcionada pela aula expositiva, indo ao encontro do que se conhece como metodologias ativas, “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem” (BACICH; MORAN, 2018, p. 15) que usam a “cultura da interatividade” (NEVES; MERCANTI; LIMA, 2018). No dia a dia da educação contemporânea, as metodologias ativas são conhecidas pelos professores; mesmo quando não há aprofundamento teórico, existe algum conhecimento empírico ou intuitivo. É também comum que sejam cobradas em planos de ensino e apareçam partilhadas em reuniões de colegiado e núcleo docente estruturante.

A revisão da literatura referente às estratégias pedagógicas específicas para o ensino de cinema e audiovisual também foi considerada; nesse sentido, Jacques Aumont (1995) e Alain Bergala (2008) são nomes importantes, que convergem em relação à inevitabilidade do fragmento na exibição fílmica em sala de aula, uma vez que são raras as ocasiões em que é possível exibir um filme inteiro. Ainda que abordem mais a questão da exibição seguida do debate/estudo de caso, essa ideia de fragmento — ou, como prefiro, da “lasca” — está contemplada nas estratégias aplicadas, já que os exercícios partem de cenas ou situações delimitadas, vistas, analisadas e discutidas em sala. Por fim, foi fundamental para a elaboração dos exercícios, o livro *Figura traçadas na luz*, de David Bordwell (2008), que é referencial da disciplina e traz questões sensíveis ao exercício da direção.

Passemos, portanto, ao relato dos “filmes de sala”.

3 FILMES DE SALA

Desejando que a disciplina se abra à prática através da produção de imagens em movimento acompanhadas de sons — ou seja, material audiovisual —, e com o desafio de contemplar uma ementa que pode abranger um amplo espectro de conteúdos programáticos, a ideia dos “filmes de sala” tenta viabilizar uma *práxis* — isto é, um diálogo entre teoria e prática — no contexto da sala de aula; de preferência, no tempo da aula.

Para concretizar esse objetivo disciplinar, precisou-se reconhecer potenciais, carências e restrições (do professor, dos alunos, da instituição, etc.) para, então, elencar um conjunto de condições convenientes à realização. São elas: 1) restringir o uso e a montagem de equipamentos; 2) limitar pretensões narrativas, preciosismos técnicos e estilísticos, lembrando o caráter pedagógico e a realização nas possibilidades do tempo e espaço da aula; 3) o professor posicionado como produtor desses filmes/exercícios, adaptando condições e fazendo proposições ao processo de ensino-aprendizagem. Contemplando tais critérios, partiu-se de uma delimitação espacial (a sala de aula) e de equipamentos: a realização seria com celular, sem a utilização de tripé e outros maquinários que pudessem trazer complexidade à execução.

Além de maleabilizar as práticas, a opção pelo celular retira uma ênfase tecnológica e reforça a relevância da aplicação dos conhecimentos. A operação de um aparelho cotidiano (e efetivamente usado no audiovisual) *não só atenua um preciosismo tecnológico — ocasionalmente verificado entre alunos —, como agiliza a rotina prática em sala de aula*, uma vez que o material bruto pode ser captado com rapidez e projetado na sala imediatamente após a prática. Em alguns casos, o material pôde ser revisto depois de um processo simples de montagem no software DaVinci Resolve, atentando-se à escolha dos

takes e justaposições dos planos. As exibições foram seguidas de debates, em que coube ao professor o papel de instigar os alunos, sentido a uma análise estilística do objeto de estudo da disciplina — a mise en scène como “arte de pôr as coisas [da cena] no lugar ou no tempo desejados” (RIVETTE apud OLIVEIRA JR., 2013, p. 82).

Trazida pelo cineasta Éric Rohmer, uma questão basilar à direção permeou as discussões em sala — “O que é filmar? É saber onde colocar a câmera e por quanto tempo deixá-la” (FORESTIER et al., 2021, p. 129)¹. Desta forma, tanto no momento da realização quanto no visionamento do material, os alunos foram provocados a pensar sobre o lugar e o tempo de suas gravações, escolhas que concernem decupagem e encenação. Essas reflexões ultrapassaram os processos, já que *frames* dos filmes produzidos foram usados para retomar esses exercícios em outras atividades acadêmicas (distanciadas do tempo da realização), como a revisão de conteúdo e até mesmo a avaliação bimestral.

Inspirado em um dos primeiros filmes da História do cinema — “A Saída da fábrica Lumière em Lyon”, de August e Louis Lumière —, o primeiro “filme de sala” foi realizado logo na abertura disciplina. Colocando a maioria dos alunos diante da câmera, o exercício consistiu em captar saídas (e chegadas) dos alunos na sala de aula, com a indicação de que cada cena dirigida tivesse um único plano, mantendo-se nos limites dessa unidade espaço-temporal. Diferentes alunos se revezaram no ofício da direção, o que propiciou decupagens e pontos de vistas distintos sobre a ação cênica. A compreensão do exercício como um processo gradual de aprendizado naturaliza a evolução das cenas no decorrer da prática: a artificialidade da encenação nos *takes* iniciais foi cedendo a um naturalismo da ação; a repetição, a alternância entre diretores e as observações do professor também contribuíram para a transformação da cena, que terminou com um caráter cômico — no que se configurou como uma *gag*, os alunos apertaram-se para passarem simultaneamente pela porta nas últimas proposições do exercício.

Imagem 1: Entrada e saída da sala²



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

1 Tradução do autor.

2 Os frames, aqui usados para ilustrar a estratégia pedagógica “filmes de sala”, foram estilizados para preservar os direitos de imagem dos alunos.

O filme seguinte partiu daquele que, segundo Bordwell (2008), é **um dos maiores desafios** no que diz respeito à direção — a cena com **a ação dramática** posta à mesa. Assim, se o exercício anterior restringiu **a ação** às passagens pela porta, neste, o diálogo e o jogo dos olhares tiveram peso importante, demandando uma decupagem mais elaborada, com mais planos. Roteirizada pelo professor a partir das análises escritas pelos próprios alunos sobre o filme *Mia Madre* (2015), de Nanni Moretti, as cenas — no plural, porque realizadas em duas concepções diferentes — debatem a representação da direção na referida obra, cuja personagem protagonista é uma diretora de cinema.

Dirigida por uma das alunas, a primeira concepção do exercício colocou, frente a frente, um “ator” e uma “atriz” (entre aspas porque os alunos que assumiram essas funções sem que houvesse necessariamente a devida formação), cada um ocupando uma lateral da mesa retangular do professor. Explicada a diretriz de que a decupagem deveria propor um plano e um contraplano, o professor optou por não intervir na gravação, antevendo a ocorrência de um erro comum e pedagógico — a quebra do eixo. Esse “erro” (que poderia ser uma opção estilística consciente) acontece quando se desrespeita a chamada regra dos 180°, estratégia, proveniente do classicismo cinematográfico, que orienta o traçado de um eixo imaginário entre os atores antepostos em cena. É papel desse eixo limitar o posicionamento da **câmera a um dos lados** da ação, sob o risco de que na montagem, plano e contraplano **não** “colem”, isto é, não produzam a impressão de um diálogo frente a frente (mas de quem ambos olham uma outra coisa/pessoa). Com liberdade para posicionar a **câmera, a diretora** acabou quebrando o eixo, algo que foi apontado pelo professor ao final do exercício e verificado nas imagens captadas.

Imagem 2: campo e contracampo com quebra de eixo



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A segunda versão da cena contou com quatro “atores”/alunos — um homem e três mulheres; uma delas, diretora da cena anterior. A disposição em torno da mesa retangular deu-se com o ator e uma das atrizes ocupando o comprimento, enquanto as outras duas foram posicionadas nas pontas. Ainda que esse posicionamento nas pontas trouxesse

alguma profundidade espacial, o aluno-diretor da cena buscou atenuar a complexidade de lidar com mais atores, colocando-os numa composição próxima àquela que Bordwell aponta como uma das mais simples de se fazer à mesa — a mise en scène que emula *A Última Ceia*, de Leonardo Da Vinci. Essa simplificação se dá porque a mesa serve como eixo; os atores e os olhares entre eles se distribuem sobre essa linha organizadora. Apesar da escolha pela simplificação, o alongamento temporal da cena provocou o diretor a se preocupar com dinamismo visual. A ação foi, então, decupada em três planos: um Plano Geral frontal da mesa (usado para uma quebra da quarta parede no final da cena, quando um dos atores fala para a câmera), e dois planos mais próximos, cada qual enquadrando uma dupla de atores e segmentando a mesa em dois opostos. Durante o diálogo esses planos organizaram-se em campos de contracampos, com os cortes atendendo à dinâmica clássica de mostrar os atores enquanto falam.

Imagem 3: campo em contracampo em mise en scène à mesa



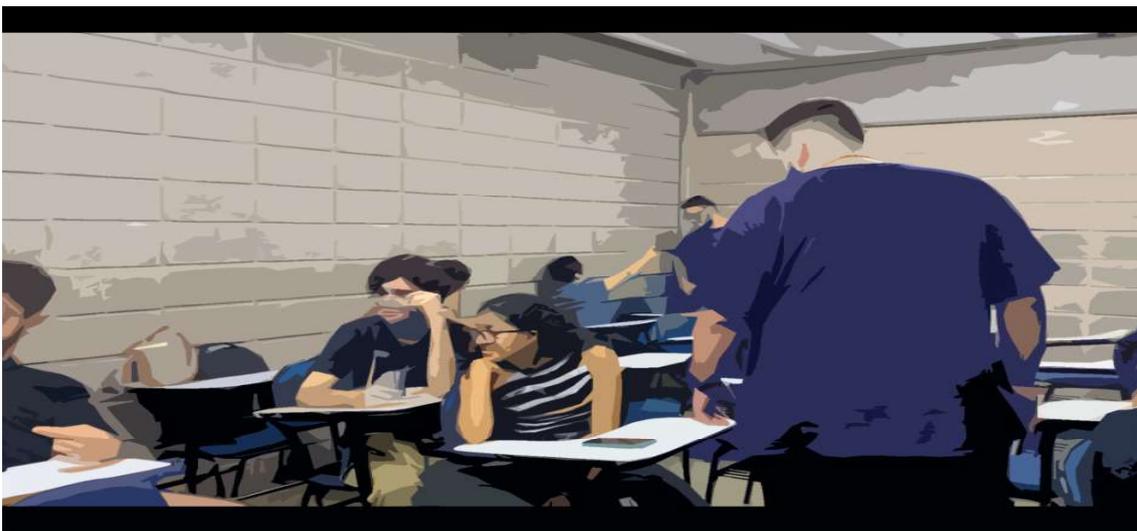
Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

O jogo de revisão — dinâmica já habitual para a revisão de conteúdo antes das avaliações bimestrais — também se tornou um filme de sala. Isso porque enquanto o jogo de perguntas e respostas acontecia, dois alunos (um participante de cada equipe) foram designados para gravar a atividade e disponibilizar esses vídeos aos colegas. Foi dado um desafio: a captação deveria acontecer em tomada única, isto é, de maneira contínua ou com os cortes feitos na própria câmera/celular, sem possibilidade de montagem em software, na pós-produção. A ideia para tal proposta veio da oficina de super 8 realizada pelo Festival Curta 8, que coloca essa contenção aos realizadores participantes.

Após a submissão deste estudo à Jornada Científica da FIB, realizaram-se outros dois “filmes de sala”, ambos inspirados em cineastas que Bordwell (2008) circunscreve como “diretores da realidade”, isto é, diretores que priorizam o plano longo, o movimento de câmera e a encenação em profundidade; e essas três características foram praticadas nos filmes. No exercício inspirado no filme *Contos da lua vaga* (1953), de Kenji Mizoguchi, explorou-se a modulação do movimento de câmera, o esvaziamento espacial

e a interpretação corporal dos alunos-atores em uma situação em que as posturas e posições velavam os rostos; para Mizoguchi, velar o rosto dos atores obrigava o público a prestar atenção à expressão corporal (BORDWELL, 2008). No filme seguinte, inspirado em *Paisagem na neblina* (1988), a **câmera** perambulou longamente entre os alunos-atores “congelados” (como se brincassem de estátua), imitando o estilo e o artificialismo das atuações de uma das cenas mais poéticas do filme de Theo Angelopoulos.

Imagem 4: “filme de sala” inspirado em cena de *Paisagem na neblina*



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

4 RESULTADOS

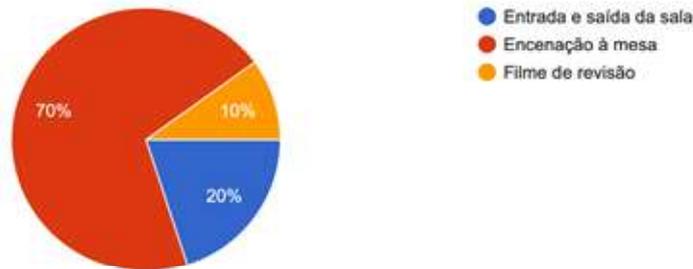
Frequentemente, os efeitos da interação entre ensino e aprendizagem são percebidos por estudantes e professores durante a vivência acadêmica oferecida em cada disciplina. Contudo, na tentativa de sistematizar minimamente a experiência dos “filmes de sala”, esta pesquisa propôs um questionário à turma, ficando facultativa a participação dos alunos. Dos 20 matriculados, 10 alunos (5 mulheres e 5 homens) responderam espontaneamente à pesquisa, veiculada na plataforma Google Forms.

Visando ser sucinto na quantidade de perguntas e na elaboração textual destas, o documento apresentou três questões: duas objetivas e uma dissertativa, que convidava os alunos exporem experiências e opiniões. As questões e os respectivos gráficos com a sistematização das respostas objetivas podem ser conferidos abaixo:

Imagem 5: Gráficos de pesquisa aplicada via formulário

Considerando os exercícios práticos 1. Entrada e saída da sala; 2. Encenação à mesa; 3. Filme de revisão; assinale aquele que você considera melhor ter contribuído para o aprendizado.

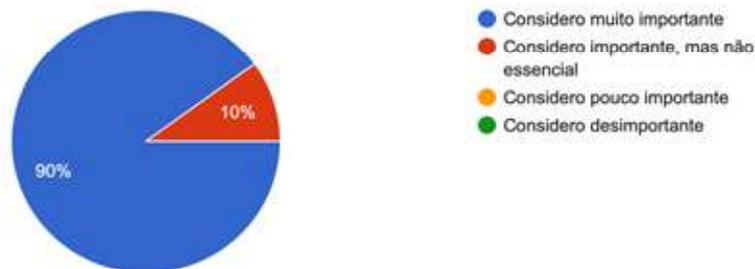
10 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Sobre a importância da realização de exercícios práticos rápidos em sala de aula, assinale a alternativa que melhor representa sua opinião:

10 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Em relação à última questão, o texto pedia: “Faça um relato opinativo sobre os exercícios realizados; se possível, contemple, em seu comentário, tanto a execução quanto o visionamento e debate dos exercícios em sala”. As respostas coletadas estão listadas no quadro a seguir.

Imagem 6: Quadro de respostas

<p>1. COMEÇAR COM A TEORIA, E TER A POSSIBILIDADE DE EXECUÇÃO DO APRENDIZADO É DE EXTREMA RELEVÂNCIA, AINDA MAIS Nesses estudos que NÃO SÃO UMA CIÊNCIA EXATA, E A VIVÊNCIA ADICIONA AO SABER. TIVE A OPORTUNIDADE DE DIRIGIR NO EXERCÍCIO DA ENTRADA EM SALA, E IDEALIZAR UMA GRAVAÇÃO EM QUE SE CAUSA ESTRANHEZA PELO RITMO DE ENTRADA DOS ALUNOS, EM RELAÇÃO A CENAS COMO ESSAS SEREM CAÓTICAS, APÓS A GRAVAÇÃO, PERCEBI FALTAR VELOCIDADE NA ENTRADA DOS AUTORES. E PASSAR AS INDICAÇÕES MAIS PRECISAS SOBRE COMO ENTRAREM.</p>
<p>2. GOSTEI, ACHEI VÁLIDO, E ACHO QUE SERIA MAIS INTERESSANTE SE A SALA FOSSE MAIS PARTICIPATIVA. TALVEZ NA DINÂMICA DA ENCENAÇÃO À MESA, DADO A OPORTUNIDADE DE MAIS PESSOAS DIRIGIREM AO INVÉS DE SOMENTE O ... QUE CLARAMENTE ESTAVA BEM CONFUSO NA CONDUÇÃO... OS DEBATES EM SALA SEMPRE OS ACHO ÓTIMOS, SEMPRE...</p>
<p>3. ACREDITO QUE REALIZAR OS TRABALHOS PRÁTICOS, SÃO FUNDAMENTAIS PARA UM CURSO DE CURTA DURAÇÃO COMO O NOSSO, PORÉM, ACREDITO QUE OS CONCEITOS DEVERIAM ESTAR MAIS FIXADOS PELOS ALUNOS, POIS ASSIM AS ATIVIDADES SERIAM REALIZADAS COM MAIS RAPIDEZ, E TODA SALA PODERIA EXECUTÁ-LOS. NÃO HOUE EXPERIÊNCIA SATISFATÓRIA PELA MINHA PARTE, PELA DEMORA E INDECISÃO DOS ALUNOS PARA REALIZAREM A ATIVIDADE, ASSIM COMPROMETENDO MINHA EXECUÇÃO.</p>
<p>4. QUANDO SE COLOCA ESSES EXERCÍCIOS EM PRÁTICA, CREIO QUE AJUDA A COMPREENDER MELHOR, PRINCIPALMENTE POR COLOCAR A PRÁTICA ANTES DE EXPLICAR COMPLETAMENTE SOBRE O ASSUNTO, POIS USA A VISÃO ATUAL DO ALUNO COMO PONTO DE PARTIDA, E ISSO AJUDA A CONSTRUIR MELHOR O APRENDIZADO, DE UMA FORMA MAIS LEVE, POR SER UMA DINÂMICA DIVERTIDA.</p>
<p>5. GOSTO MUITO DOS EXERCÍCIOS PRÁTICOS, SÃO MUITO DIVERTIDOS E DIDÁTICOS. COMO ELES SÃO FEITOS COM NOSSOS COLEGAS, É MUITO MELHOR PARA CATIVAR NOSSO INTERESSE. PORÉM, EU AINDA GOSTO MAIS DE QUANDO FAZEMOS AS OBSERVAÇÕES EM FILMES JÁ FEITOS. MAS ACHO QUE UM COMPLEMENTO ENTRE OS DOIS É IMPORTANTE.</p>
<p>6. CONSIDERO EXERCÍCIOS PRÁTICOS MUITO MAIS EFICIENTES PARA O APRENDIZADO, POIS COM OS ERROS QUE COMETEMOS E OS DEBATES SOBRE COMO PODERÍAMOS SOLUCIONAR ESSES ERROS, CONSEGUIMOS VER QUAL A MELHOR FORMA DE CONDUZIR OS PROJETOS TANTO NA VIDA ACADÊMICA, QUANTO NA PROFISSIONAL.</p>
<p>7. OS EXERCÍCIOS PRÁTICOS CONTRIBUÍRAM MUITO PARA O APRENDIZADO, POIS É MAIS FÁCIL DE MEMORIZAR E UMA FORMA DE ENSINAMENTO MAIS DINÂMICO, SEM TER APENAS A TEORIA. OS EXERCÍCIOS FORAM BONS PARA O CONHECIMENTO E CONTRIBUÍRAM COM A PARTE TEÓRICA DA MATÉRIA.</p>
<p>8. ACREDITO QUE OS MÉTODOS DE ENSINO E ATIVIDADES APLICADAS FORAM DE SUMA IMPORTÂNCIA PARA O CONTEÚDO FIXAR NA MINHA CABEÇA, NÃO TENHO NENHUMA SUGESTÃO A ACRESCENTAR.</p>
<p>9. ACHO MUITO IMPORTANTE ESSES EXERCÍCIOS PRÁTICOS, PORQUE AO MENOS PARA MIM, É MUITO MAIS FÁCIL DE APRENDER O CONTEÚDO ENSINADO.</p>
<p>10. MUITO INTERESSANTE OS EXERCÍCIOS PRÁTICOS REALIZADOS EM SALA PARA SE TER UMA IDEIA MAIS CLARA DOS ENSINAMENTOS E DEBATE.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A análise das respostas apresentadas no quadro desdobra um dado apontado no gráfico 2: apenas 10% (1 discente) do recorte apresentou ressalvas relacionadas à prática dos “filmes de sala”, enquanto os demais viram validade nos exercícios, ainda que a natureza dos relatos varie do genérico (7, 8, 9) ao específico (1, 2, 3, 5).

A resposta n.º 5 fala em “cativar”. A escolha por essa palavra chama a atenção, uma vez que remete às bases teóricas desta estratégia pedagógica: a mediação do professor em prol de uma construção afetiva positiva entre discente e disciplina.

4 CONCLUSÕES ANALISADAS — E SENTIDAS — PELO PROFESSOR

Visto que este artigo parte de um referencial teórico que entrelaça cognição e afeto, é razoável que a síntese dos dados nesta conclusão dialogue com o sentimento do professor acerca dos “filmes de sala”. Se os relatos sobre esses filmes buscaram detalhar uma estratégia pedagógica aplicada (mas ainda em formação) e a pesquisa qualitativa esboçou um retrato da efetividade dessas estratégias, o professor pode observar (e sentir) movimentos, regularidades e crises pertinentes de pontuação.

O primeiro olhar lançado (assumindo o olhar como uma comunhão entre observar e sentir) é sobre a capacidade de comoção promovida pelos filmes; mesmo nas práticas em que apenas alguns alunos se revezavam atrás da câmera, houve envolvimento dos demais, seja nas “atuações”, seja nos estudos de caso baseados nos filmes, debatidos com ampla participação da sala. Notou-se também a interação entre alunos e grupos que pouco se aproximam em aulas mais expositivas. Nessa perspectiva, os “filmes de sala” se revelaram estratégia bem-sucedida para suspender, mesmo que momentânea, as chamadas “panelinhas”.

Outro ponto positivo foi a confirmação de um desapego tecnológico, já que não houve nenhuma insatisfação relatada devido ao uso do celular na realização dos exercícios. Assim, ainda que não seja a tecnologia primordial, o aparelho se coloca como alternativa viável à realização e principalmente à reflexão (é comum, por exemplo, o uso de celulares no processo de decupagem chamada de *shooting board*, quando os enquadramentos previstos para a gravação são registrados fotograficamente).

Também pode-se comprovar a praticidade no que tange à realização instalada sob as limitações de espaço e tempo da aula. A possibilidade assistir os filmes de sala *na sala*, logo depois da captação, propiciou que os alunos refletissem sobre o que realizaram ainda sob o calor da produção. Para o professor, esse seguimento de prática, visionamento e debate viabilizou comentar as posturas no “set” e observar questões no material, como composição dos enquadramentos e a direção das ações dramáticas.

Uma hipótese se abre para a continuidade da pesquisa: é possível que, para além das relações entre vivência, conhecimento e construção de memória afetiva, essa rápida integração entre filmar e ver pode atender a uma geração marcada pelo imediatismo. Por outro lado, pode ser que o processo contorne essa ansiedade geracional através de táticas, como a alternância entre alunos nos exercícios e a reflexão aberta, dialogada diante e sobre a imagem recém-gravada. Algo é certo, desde já: os filmes de sala se assumem não como obras fechadas, mas como processos que serão acabados nas crises e internalizações dos aprendizados. Em cada aluno e entre alunos.

Por fim, é preciso apontar os desafios que se abrem a esta estratégia, como a necessidade de novas ideias, adequadas às imposições do lugar “sala de aula”, e a melhora de um equilíbrio qualitativo entre os exercícios, visando sempre tentar contemplar a sala em sua maioria, produzindo afetos e, conseqüentemente memórias, não só das vivências, mas também dos aprendizados que nelas se enraízam.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BORDWELL, David. *Figuras traçadas na luz*. Campinas: Papirus, 2008.

FORESTIER, Laurent Le; BARNARD, Timothy; KESSLER, Frank. *Montage, Découpage, Mise en scène: essays on film form*. Montreal: Caboose, 2021.

LEITE, Sergio Antônio da Silva (org). *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1969.

NEVES, V. J. das. MERCANTI, L. B. LIMA, M. T. *Metodologias Ativas: perspectivas teóricas e práticas no ensino superior*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

NORMANHA, Ricardo. As políticas de expansão do ensino superior no Brasil e a formação em cinema e audiovisual. *Dialogia*, [S. l.], n. 38, p. e19326, 2021. DOI: 10.5585/dialogia.n38.19326. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/19326>. Acesso em: 23 out. 2023.

OLIVEIRA JR, Luiz Carlos. *A mise en scène no cinema: Do clássico ao cinema de fluxo*/ Luiz Carlos Oliveira Jr. – Campinas, SP: Papirus, 2013.