



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Milene dos Santos Figueiredo

**Cineclubes e a educação para o cinema de crianças e jovens: itinerários
portugueses e brasileiros**

Florianópolis

2024

Milene dos Santos Figueiredo

**Cineclubes e a educação para o cinema de crianças e jovens: itinerários
portugueses e brasileiros**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação da
Universidade Federal de Santa Catarina e pela
Universidade do Minho em regime de cotutela para a
obtenção do título de Doutora em Educação/UFSC e
Doutora em Ciências da Comunicação/UMinho.

Orientadores: Prof.(a) Monica Fantin, Dr.(a)
(UFSC/Brasil) e Prof.(a) Sara Pereira, Dr.(a)
(Universidade do Minho/Portugal)

Braga/Portugal

2024

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Figueiredo, Milene dos Santos
Cineclubes e a educação para o cinema de crianças e
jovens: : itinerários portugueses e brasileiros / Milene
dos Santos Figueiredo ; orientador, Sara Pereira,
orientador, Monica Fantin, 2024.
392 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Cineclubes. 3. cinema. 4. culturas
infantojuvenis. 5. educação para o cinema. I. Pereira,
Sara. II. Fantin, Monica III. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV.
Título.

Milene dos Santos Figueiredo

Cineclubes e a educação para o cinema de crianças e jovens: itinerários portugueses e brasileiros

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 26 de fevereiro de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Sara Pereira, Dr.(a)
Universidade do Minho/Portugal

Prof. Paulo Manuel Ferreira da Cunha, Dr.
Universidade da Beira Interior/Portugal

Prof.(a) Elsa Maria Carneiro Mendes, Dr.(a)
Direção-geral da Educação/Portugal

Prof.(a) Gilka Girardello, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil

Prof.(a) Sandra Cristina Monteiro Marinho, Dr.(a)
Universidade do Minho/Portugal

Prof. Daniel da Cruz Brandão, Dr.
Universidade do Minho/Portugal

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof.(a) Monica Fantin, Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2024.

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

Encontrei no poema de Paulo Leminski “Contranarciso” (2016) a melhor tradução para os meus sentimentos, na tentativa de traduzir em palavras a importância de tantas pessoas que participaram, de formas tão diversas, da longa realização desse doutoramento: “(...) assim como eu estou em você, eu estou nele, em nós, e só quando estamos em nós, estamos em paz, mesmo que estejamos a sós”. A escrita da tese exigiu tempos intermináveis de solidão, mas, no fundo, sabia que carregava em mim tantos eus...

... o eu da minha família, que mesmo distante é porto seguro (pai, mãe, irmãs, sobrinhos). Marcio, Manuela e Cabeça, a família gerada e construída, pela partilha das conquistas, do amor e das palavras de consolo, das dores, incertezas, ansiedade, da ausência e do cansaço. Por aprenderem a ler todos esses sintomas e mesmo assim continuarem me amando, tendo paciência e confiança. Obrigada. Essa tese é fruto do nosso amor!

...o eu das minhas orientadoras, Sara Pereira e Monica Fantin, que me acolheram de forma tão sensível e humana, compartilhando saberes sobre a docência e pesquisa, mas além disso e mais importante: sobre a vida. Dois exemplos de professoras e profissionais que guardarei para sempre comigo. Aos professores do curso de Doutorado em Ciências de Comunicação (Manuel Pinto, Helena Sousa, Sandra Marinho, Moisés de Lemos e Jean-Martin Rabot), obrigada pelo acolhimento.

... o eu dos amigos e amigas, esses que dividem as alegrias e as dores da vida, que ajudam a carregar os pesos quase insuportáveis. Amigos conquistados em Portugal, que se transformaram na nossa família em terras lusitanas (Camila, Vinicius, Priscila, Marios, Elisabete, Joana, Luana, Paulo, Thaís, Vicente, Rodrigo, Tatiane, Armando e Célia). Aos amigos do Brasil, família em terras nordestinas (Camila, Bento, Felipe, Letícia, Ju, Ronaldo, Paula e Mateus). Aos tantos outros amigos e amigas firmados ao longo da vida, que não cabem na finitude dessas páginas, meu eterno amor e gratidão...

...o eu dos colegas e amigos do NEI, professores e funcionários, companheiros de jornada, de lutas e de experiências em prol da educação das crianças. Meu amor aos mais próximos, que a vida destinou para partilhar e aprender diariamente: Sandro, Cibele, Danielle, Dominique, Rebeca, Kívia, Maristela, Janaina, Marianne, Elaine, Juliana, Kêmile, Harumi, Murilo. Obrigada! Aos colegas do NICA/UFSC/Brasil, novos companheiros de pesquisa, em especial ao amigo Douglas, que me acolheu em Florianópolis, além de me ensinar sobre generosidade e coragem.

... o eu cineclubista, os principais responsáveis pela origem dessa pesquisa. Nossa equipe do CiNEI clube, que em 2017 iniciou a experiência de criação do projeto que daria sentido ao amor pelo encontro entre cinema e crianças: Sandro, Maria José, Sihan, Lenart, Amina, Rafael, Helena, Gabriella e Edna. As

crianças, que participaram das sessões do CiNEIclubes, e que me mostraram tantos mundos possíveis...vocês são inesquecíveis para mim.

...o eu dos colegas de doutoramento, em especial a Giselle e Paulo, além de Rodolfo, que dividiram os primeiros perrengues em terras portuguesas e não permitiram que a tristeza e os períodos de solidão fossem maior do que a alegria e leveza de novas amizades. Aos colegas que se tornaram amigos, amigas e parceiros de caminhada: Micaela, Roberto, Lídia e Pedro. Obrigada pelo incentivo, partilhas e risadas. ... o eu constituído ao longo dos encontros do querido Ponto de Encontro Cineclubista: Gizely, Felipe, Gabriel, Lucas, Alex, Priscila e Sonia. Obrigado por tantos ensinamentos, por compartilharem comigo o universo do cineclubismo. Minha eterna gratidão.

Aos cineclubes (dirigentes, mediadores, crianças e jovens), atores e atrizes dessa investigação, que aceitaram participar da pesquisa, que abriram suas práticas, compartilharam seus saberes e me receberam com tanto carinho e gentileza nos campos de observação. Saibam que, a partir desse trabalho, tornei-me uma eterna admiradora dos projetos e pessoas que conheci em Viana do Castelo, Viseu e Florianópolis.

A todos e todas, professores, professoras, mediadores culturais, pesquisadores(as), investigadores(as) e demais profissionais que se dedicam aos estudos do cinema e educação. Obrigada pelos caminhos trilhados. Em especial, dedico essa pesquisa a duas professoras que partiram durante a escrita da tese, mas que tive o prazer de conhecer pessoalmente, sendo fonte de inspiração: Inês Teixeira (Brasil) e Graça Lobo (Portugal).

COLABORAÇÃO

Este estudo enquadra-se no *Projeto “bYou – Estudos das vivências e expressões de crianças e jovens sobre os media”*, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (<https://doi.org/10.54499/PTDC/COM-OUT/3004/2020>)



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Cineclubes e a educação para o cinema de crianças e jovens: itinerários portugueses e brasileiros

Resumo

A presente investigação, realizada no âmbito do doutoramento em Ciências da Comunicação, pela Universidade do Minho, buscou identificar os itinerários de educação para o cinema trilhados por cineclubes portugueses e brasileiros. A partir de um viés teórico que discutiu as principais transformações em torno do cinema e dos seus públicos, bem como das culturas infantojuvenis ao longo dos paradigmas históricos da Modernidade e Pós-modernidade, propomos identificar as ações e as contribuições dos cineclubes na contemporaneidade para a educação para o cinema de crianças e jovens. Nossos objetivos investigativos buscaram, numa primeira fase, construir um mapeamento dos cineclubes portugueses e brasileiros, que conduziu à seleção de quatro casos (dois em Portugal e dois no Brasil) tendo em vista uma análise mais aprofundada das suas práticas de educação para o cinema, numa segunda fase. Além disso, buscamos identificar as dimensões da educação para o cinema adotadas pelos cineclubes investigados, pontuando as particularidades e contextos de cada caso analisado. Buscamos ainda observar as mudanças e/ou permanências das práticas cineclubistas em virtude das transformações nos conceitos de cinema, cineclubismo e públicos infantojuvenis, além de perceber semelhanças e diferenças entre Portugal e Brasil na realização de práticas cineclubistas voltadas às crianças e jovens. Assim, contruímos uma investigação pautada em uma abordagem qualitativa, baseada em um estudo coletivo de casos, envolvendo a observação dos projetos e ações de educação para o cinema desenvolvidos pela Associação AO NORTE e pelo Cineclubes de Viseu (em Portugal) e pelo Cineclubes da Mostra e Cineclubinho Ó Lhó Lhó (no Brasil). Nosso *corpus* de análise foi produzido através da análise documental dos materiais de apoio disponibilizados pelos cineclubes investigados através dos *websites*, redes sociais ou oferecidos pessoalmente à pesquisadora; de entrevistas semiestruturadas realizadas com dirigentes, mediadores, crianças e jovens envolvidos nos projetos de educação para o cinema observados; das observações dos cineclubes investigados e nos diários de campo da investigação. A pesquisa permitiu identificar que a diversidade, preservação e divulgação do repertório cinematográfico envolvido nas ações de exibição filmica; as parcerias estabelecidas com diferentes instituições educativas; a credibilidade e solidez dos projetos junto às suas comunidades; o conhecimento da linguagem cinematográfica explorado nas diferentes atividades, e as novas possibilidades de participação e envolvimento de crianças e jovens no movimento cineclubista são as principais contribuições que os cineclubes investigados oferecem para a consolidação de projetos e propostas de educação para o cinema voltadas ao público infantojuvenil. Também percebemos que as percepções de cinema, de cineclubismo e de culturas infantojuvenis dos mediadores e dirigentes cineclubistas são determinantes na construção das ações de cada projeto de educação para o cinema analisado, nos permitindo analisar como cada instituição atua diante das mudanças nos conceitos de cinema, cineclubismo e culturas infantojuvenis ao longo dos paradigmas da Modernidade e Pós-modernidade. Concluímos a investigação observando a diversidade das propostas formativas instituídas pelos quatro cineclubes, considerando suas concepções e práticas sobre os processos de exibição, análise e produção filmica junto das crianças e jovens.

Palavras-chave: cineclubes, cinema, culturas infantojuvenis, educação para o cinema

Film clubs and cinema education for children and young people: portuguese and brazilian itineraries

Abstract

This research, carried out as part of a PhD in Communication Sciences at the University of Minho, sought to identify the cinema education itineraries followed by Portuguese and Brazilian film clubs. Based on a theoretical approach that discussed the main transformations surrounding cinema and its audiences, as well as children's and young people's cultures throughout the historical paradigms of Modernity and Post-Modernity, we set out to identify the actions and contributions of contemporary film clubs to children's and young people's cinema education. Our research objectives were, in the first phase, to map Portuguese and Brazilian film clubs, leading to the selection of four cases (two in Portugal and two in Brazil) with a view to a more in-depth analysis of their film education practices, in a second phase. In addition, we sought to identify the dimensions of film education adopted by the film clubs investigated, highlighting the particularities and contexts of each case analysed. We also sought to observe the changes and/or permanence of film club practices due to transformations in the concepts of cinema, film clubs and children and youth audiences, as well as to perceive similarities and differences between Portugal and Brazil in the implementation of film club practices aimed at children and young people. Thus, we conducted an investigation based on a qualitative approach, based on a collective case study, involving the observation of film education projects and actions developed by Associação AO NORTE and Cineclube de Viseu (in Portugal) and by Cineclube da Mostra and Cineclubinho Ó Lhó Lhó (in Brazil). Our corpus of analysis was produced through documentary analysis of the support materials made available by the film clubs investigated through their websites, social networks or offered personally to the researcher; semi-structured interviews conducted with directors, mediators, children and young people involved in the film education projects observed; observations of the film clubs investigated and in the research field diaries. The research enabled us to identify that the diversity, preservation and dissemination of the cinematographic repertoire involved in the film screenings; the partnerships established with different educational institutions; the credibility and solidity of the projects in their communities; the knowledge of cinematographic language explored in the different activities, and the new possibilities for children and young people to participate and get involved in the film club movement are the main contributions that the film clubs investigated offer to the consolidation of film education projects and proposals aimed at children and young people. We also noticed that the perspectives of cinema, film clubs and children's cultures of the mediators and film club leaders are decisive in the construction of the actions of each film education project analyzed, allowing us to analyze how each institution acts in the face of changes in the concepts of cinema, film clubs and children's cultures throughout the paradigms of Modernity and Post-Modernity. We concluded the research by observing the diversity of the educational proposals put in place by the four film clubs, considering their conceptions and practices regarding the processes of exhibition, analysis and film production with children and young people.

Keywords: children and youth cultures, cinema, film clubs, film education

ÍNDICE

Introdução	1
1. O cinema entre planos	9
1.1 O efeito Kuleshov e os diferentes planos da investigação	10
1.2 Humanos e imagem: a relação Moderna	12
1.3 Cinema, Modernidade e a ideia de público	17
1.4 A mudança de plano: a entrada em cena da Pós-modernidade	27
1.4.1 O cinema na Pós-modernidade	30
2. Os públicos de cinema contemporâneos	39
2.1 Públicos: a multiplicidade do conceito	39
2.2 Públicos, cultura digital, cidadania e participação	45
2.3 As culturas (e públicos) infantojuvenis: conceito em transformação.....	49
3. O movimento cineclubista: histórias, caminhos e rumos	65
3.1 Os primeiros cineclubes: duas versões de uma mesma história	66
3.2 Cineclubismo e cinefilia no pós-guerra.....	72
3.2.1 A retomada cineclubista: André Bazin	74
3.3 O futuro do cineclubismo e os públicos contemporâneos	80
3.4 Cineclubismo, pandemia e virtualidade: as mais novas reflexões	84
3.5 Cineclubismo no Brasil: breve histórico	89
3.6 Cineclubismo em Portugal: breve histórico	96
4. Educação para o cinema: múltiplos olhares	110
4.1 Porquê e para quê educar para o cinema?	110
4.2 As primeiras experiências cineclubistas com crianças e jovens	113
4.3 A educação para o cinema em discussão	123
4.4 Práticas de educação para o cinema na Europa	133
4.4.1 Plano Nacional de Cinema – Portugal	137
4.5 Práticas de educação para o cinema na América Latina	140
5. O “storyboard” da investigação – “roteiro” metodológico.....	146
5.1 Questão de partida e objetivos	147
5.2 Paradigma da investigação.....	147
5.3 O “trabalho de campo antes do campo”	148

5.4 As entrevistas exploratórias	149
5.5 Mapeamento dos cineclubes	150
5.6 O estudo coletivo de casos	152
5.7 Recolha e construção dos dados	153
5.7.1 Entrevistas com dirigentes e mediadores dos cineclubes	157
5.7.2 Entrevistas com crianças e jovens	159
5.8 Análise dos dados	161
5.9 Questões éticas	164
6. Mapeamento dos cineclubes de Portugal e do Brasil	167
6.1 Mapeamento dos cineclubes portugueses	167
6.2 Mapeamento dos cineclubes brasileiros	171
6.3 Considerações sobre o mapeamento dos cineclubes	176
6.4 Brasil e Portugal: algumas identificações	177
7. Estudos de caso: quatro cineclubes em análise.....	179
7.1 Os cineclubes de Portugal	179
7.1.1 Associação AO NORTE	179
7.1.2 Cineclube de Viseu	186
7.2 Os cineclubes do Brasil	193
7.2.1 Cineclube Ó Lhó Lhó	193
7.2.2 Cineclube da Mostra.....	201
7.3 Primeiras considerações sobre os quatro casos analisados.....	208
7.4 Crianças e jovens entrevistados.....	210
7.5 Dirigentes e mediadores cineclubistas	218
8. Crianças e jovens e a educação para o cinema: iniciativas e projetos dos cineclubes	219
8.1 “Escolas em Grande Plano”: Associação AO NORTE/Viana do Castelo/Portugal	221
8.2 Cinema para as escolas: Cineclube de Viseu/Portugal.....	232
8.3 Cineclube da Mostra/Brasil.....	243
8.4 Cineclubinho Ó Lhó Lhó/Brasil.....	250
8.5 Projetos e práticas de educação para o cinema: algumas considerações	256
9. Cinema, cineclubismo e culturas infantojuvenis: percepções dos atores envolvidos nos cineclubes e repercussão nos projetos e ações de educação para o cinema.....	259
9.1 Percepções de cinema	260

9.1.1 Repertórios fílmicos envolvidos	261
9.1.2 Mudanças e permanências no cinema	271
9.1.3 As novas formas de produção cinematográfica.....	275
9.1.4 Contextualização das relações históricas, políticas, económicas e culturais estabelecidas entre o cinema e a sociedade	276
9.2 Percepções de cineclubismo	278
9.2.1 Cineclubismo e a percepção da cinefilia	279
9.2.2 Cineclubismo e a percepção de transformação social	288
9.3 Percepções sobre as culturas infantojuvenis	290
9.3.1 Estranhamento.....	292
9.3.2 Invisibilidade	294
9.3.3 Desvalorização	302
9.3.4. Protagonismo.....	305
9.4 Em síntese.....	311
Conclusões e considerações finais	316
Referências	332
Anexos.....	347
Apêndices	349

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Percurso investigativo da pesquisa	155
Figura 2	Storyboard da investigação.....	161
Figura 3	Categorias e tópicos de análise	162
Figura 4	Distribuição geográfica dos cineclubes portugueses no Arquipélago dos Açores, com destaque para a Ilha Terceira, Ilha de São Miguel e Ilha do Faial e na região continental	168
Figura 5	Distribuição geográfica dos cineclubes brasileiros.....	173
Figura 6	Destaque para as três cidades com maior concentração de cineclubes no Brasil	173
Figura 7	Placa na entrada de Santo Antônio de Lisboa/Florianópolis	178
Figura 8	Folder de divulgação do Encontro Luso-Galaico de Cineclubes, 2022.....	181
Figura 9	Esquema representativo das atividades do projeto “Escolas em Grande Plano”.....	185
Figura 10	Sede do Cineclubes de Viseu.....	187
Figura 11	Esquema representativo das atividades desenvolvidas no projeto “Cinema para as escolas”	191
Figura 12	Esquema representativo das comissões de trabalho do Cineclubes Ó Lhó Lhó.....	195
Figura 13	Vista do Maçico do Morro da Cruz, com a ONG “Casa dos Girassóis” localizada ao lado direito da imagem.....	199
Figura 14	Vista da ONG “Casa dos Girassóis” para o prédio do IFSC, à esquerda da imagem.....	200
Figura 15	Laboratório de Artes Visuais do IFSC/Florianópolis, sede do Cineclubinho	201
Figura 16	Sala de Cinema do CIC/Florianópolis.....	205
Figura 17	Esquema representativo das atividades propostas em virtude da Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis.....	207
Figura 18	Práticas de educação para o cinema.....	220
Figura 19	Percepções de cinema.....	261
Figura 20	Sessão “Escolas no cinema/2022/Associação AO NORTE”	262
Figura 21	Sessão do Cineclubes da Mostra/abril 2023.....	265
Figura 22	Exibição do compilado de vídeos na 1ª sessão do Cineclubinho Ó Lhó Lhó (maio/2023)	270
Figura 23	Ciclo de exibição do Cineclubes Ó Lhó Lhó referente aos meses de abril e maio de 2023.	271
Figura 24	Oficina “A linguagem do cinema”, oferecida pela AO NORTE (maio/2022)	273
Figura 25	Percepções de cineclubismo	278

Figura 26 Mensagem distribuída para as crianças e jovens participantes do Cineclubinho Ó Lhó Lhó na primeira sessão de 2023.....	288
Figura 27 Perceções sobre as culturas infantojuvenis.....	292
Figura 28 Filmagem do curta-metragem durante a atividade “Histórias na praça”	295
Figura 29 Sessão de apresentação do filme “A cerejeira mágica”, em Viseu.....	300
Figura 30 Produção das cenas do filme durante a atividade “Aprender em filmes”, em Tondela	306
Figura 31 Jovens manipulando o software de edição de imagens, em Tondela	307
Figura 32 Cartaz da sessão de apresentação do filme	308
Figura 33 Cartaz da edição de 2022 do Festival Ação08!	352
Figura 34 Cards (frente e verso) de três atividades promovidas pelo projeto “Cinema para as escolas”	356
Figura 35 Mapa do “Pequeno cinéfilo” (frente e verso), produzido no ano letivo de 2021/2022	358

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1 Distribuição dos cineclubes portugueses por NUTS II	169
Tabela 2 Distribuição dos cineclubes brasileiros por regiões	174
Tabela 3 Grupo de crianças e jovens entrevistados.....	211
Tabela 4 Dimensões de educação para o cinema desenvolvidas pelos cineclubes.....	257
Tabela 5 Relação dos filmes exibidos durante as sessões “Escolas no cinema/2022/Associação AO NORTE”	262
Tabela 6 Cineclubes portugueses e estratégias de literacia cinematográfica adotadas.....	363
Tabela 7 Cineclubes brasileiros e estratégias de literacia cinematográfica adotadas.....	365

LISTA DE SIGLAS

ACB - Ação Católica Brasileira

ASA - Ação Social Arquidiocesana

ANCINE – Agência Nacional de Cinema/Brasil

BFI - *British Film Institute*

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CCC - Central Católica do Cinema

CCLA - Centro de Ciências Letras e Artes/SP

CIC – Centro Integrado de Cultura/Florianópolis

CNC- Conselho Nacional de Cineclubes/Brasil

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CONCINE - Conselho Nacional de Cinema/Brasil

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

FICC – Federação Internacional de Cineclubes

FICI – Festival Internacional de Cinema Infantil/Florianópolis

FPCC – Federação Portuguesa de Cineclubes

ICA – Instituto do Cinema e do Audiovisual/Portugal

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina/Florianópolis

IPDJ – Instituto Português de Desporto e Juventude

MEC – Ministério da Educação/Brasil

OCIC - *Office Catholique International du Cinéma*

ONU – Organização das Nações Unidas

PNC – Plano Nacional de Cinema/Portugal

ANEXOS E APÊNDICES

Anexo 1 Parecer do Comitê de Ética da Universidade do Minho.....	347
Apêndice 1 Material de apoio – Descrição das atividades do projeto “Escolas em Grande Plano – Associação AO NORTE/Viana do Castelo/Portugal	349
Apêndice 2 Material de apoio – Descrição das atividades do projeto “Cinema para as escolas” – Viseu/Portugal	353
Apêndice 3 Quadro de cineclubes portugueses e respectivas estratégias de literacia cinematográfica adotadas	361
Apêndice 4 Quadro de cineclubes brasileiros e respectivas estratégias de literacia cinematográfica adotadas	363
Apêndice 5 Questionários das entrevistas exploratórias	369
Apêndice 6 Questionário direcionado aos dirigentes cineclubistas.....	375
Apêndice 7 Questionário direcionado aos mediadores cineclubistas.....	379
Apêndice 8 Questionário direcionado às crianças e jovens.....	381
Apêndice 9 Guião das observações	383

Introdução

O que é cinema para você? Essa foi uma das questões feitas no início dessa investigação por uma das professoras orientadoras da pesquisa. Levei-a¹ ao longo de todo o processo da escrita, buscando, a cada nova etapa da investigação, refazê-la a partir dos diferentes momentos vivenciados durante o doutoramento.

Pensei no que representou o cinema na minha infância, onde, em uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul/Brasil, vi o fenômeno cinematográfico que marcou a década de 1980 chegar e levar milhares de crianças e adultos as salas de cinema de rua do Brasil. O filme “A princesa Xuxa e os Trapalhões” (Alvarenga Junior, 1989, Brasil) marcou uma nova era no cinema nacional, unindo duas personalidades da televisão, e inserindo nos filmes voltados ao público infantil as primeiras associações à publicidade (Melo, 2011). Mas também marcou afetivamente a minha primeira experiência em uma sala de cinema.

Depois, recordo-me de vivenciar o cinema das videolocadoras/vídeo clubes, inacessível a grande parte da população que não possuía condições de adquirir um aparelho de videocassete. Conseguia ter acesso a esse formato em virtude de uma tia, que disponibilizava seu aparelho para os sobrinhos nos finais de semana, e recordo-me da alegria de poder escolher um filme na videolocadora para assistir com o restante dos primos.

Apenas na adolescência é que meu pai teve condições de comprar um aparelho de videocassete, tornando o programa de família preferido a oportunidade de cada integrante alugar um filme para assistirmos aos finais de semana. As idas as salas de cinema tornavam-se cada vez mais escassas e, quando possíveis, um grande acontecimento.

Em 2005 tive a oportunidade de trabalhar em uma videolocadora, um sonho da jovem que passou grande parte dos seus finais de semana percorrendo os corredores e lendo as sinopses dos filmes nas prateleiras. Mas até então o cinema sempre ocupou esse lugar de entretenimento, diversão, passatempo, dividido entre família e amigos. Não há recordações de momentos vividos na escola em que o cinema tenha protagonizado experiências significativas, a não ser da possibilidade de reunir os amigos de classe para uma ida ao cinema aos finais de semana ou em situações extremamente especiais, como o lançamento do filme “Titanic” (James Cameron, 1997, EUA), quando saímos todos da escola, após a aula, no último ano de Ensino Médio, e atravessamos a cidade em busca de ingressos nas salas de cinema no único centro comercial da cidade, já desprovida de cinemas de rua.

¹ Destacamos que, em alguns momentos do texto, iremos falar na 1.ª pessoa do singular, em virtude da história pessoal da investigadora. Porém, grande parte do texto foi redigido na 1.ª pessoa do plural.

Essa primeira etapa das memórias ligadas ao cinema me fez pensar que, durante toda minha infância e juventude, os filmes atuaram apenas na dimensão do entretenimento e do consumo. Posso dizer que sou fruto de uma geração que foi alvo do cinema comercial, que acompanhou a indústria cinematográfica nacional e todas as estratégias de consumo criadas para que, além do filme, consumíssemos as roupas, os brinquedos, as músicas e discos dos personagens lançados pela mídia televisiva. O facto de assistir filmes coletivamente, tanto em família quanto entre amigos, nunca gerou outras experiências a não ser a da simples recepção. Cineclubismo, até então, era algo completamente desconhecido.

Uma segunda etapa iniciou ainda durante minha graduação no curso de licenciatura em Pedagogia. Durante o estágio curricular obrigatório, em uma turma de Pré-escolar, em uma escola de periferia na cidade de Santa Maria/Rio Grande do Sul/Brasil, no ano de 2003, me deparei com 24 crianças, entre cinco e seis anos de idade, completamente imersas na cultura midiática produzida pelos programas televisivos veiculados nos canais abertos de televisão. Essa experiência extremamente significativa e impactante em minha formação, confrontou as crianças idealizadas nos livros estudados ao longo da graduação e as crianças reais, que frequentam as escolas, gerando minha dissertação de Mestrado em Educação, onde investiguei a prática de duas professoras de Educação Infantil em relação a cultura da mídia televisiva apresentada pelas crianças em suas referências e modelos de brincar, vestir, falar, consumir e se relacionar com o outro (Figueiredo, 2007).

A dissertação, defendida em 2007, me apresentou ao campo de estudos da mídia-educação, fazendo entender o papel da educação em um contexto social marcado pela relação entre pessoas e os diferentes meios de comunicação. Como professora das infâncias, amadureci o entendimento da produção das diferentes culturas infantis, permeadas pelos discursos veiculados no cinema, na televisão, na internet, nos jogos, nas redes sociais, e a cada novo dispositivo criado nesse sentido.

Em 2017, já atuando como professora do Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a convite de um colega de escola, comecei a coordenar um projeto de extensão intitulado “Práticas cineclubistas na escola da infância”, que pretendia a criação e manutenção de um cineclube na escola, protagonizado por crianças do Ensino Fundamental da instituição, envolvendo ainda a participação de crianças de outras escolas do município. O protagonismo infantil atendia o princípio metodológico da própria instituição, que pensa a construção do conhecimento a partir dos interesses das crianças, marcada por uma proposta intitulada “Temas de pesquisa”². O

² Os “Temas de pesquisa” permitem as crianças escolher os temas que gostariam de estudar/conhecer/explorar ao longo de cada trimestre do ano letivo. Atendendo a critérios de viabilidade científica, ou seja, temas que gerem a produção de conhecimento, partimos dos saberes iniciais das crianças, ampliando,

cinelube envolvia atividades de curadoria e apreciação crítica dos filmes escolhidos pelas crianças, mobilizadas a pensar sobre os filmes para além da simples opinião de gosto.

Aprendemos juntos. Como coordenadora desse projeto, vi ali a potência do encontro entre as crianças e o cinema. Entendemos o exercício de olhar para o cinema como ferramenta que poderia nos ajudar a entender o mundo e as relações que se estabelecem nele. Algo novo para as crianças, que entendiam, a cada sessão, essa nova dinâmica, e que amadureciam a cada encontro ao perceberem a autonomia e liberdade de pensamento e expressão proporcionados naquele espaço; algo novo para a escola, que entendia o lugar do cinema e das crianças como protagonistas, e não apenas ferramenta para ilustrar conteúdos; algo novo para nós, professores, que percebíamos a importância daqueles encontros, onde presenciávamos crianças pensando e refletindo sobre as diferentes dimensões envolvidas nos filmes, aprendendo sobre como a linguagem cinematográfica é utilizada para atingir determinados objetivos narrativos, compreendendo a alteridade dos processos de recepção e interpretação, além da percepção sobre o impacto de cada obra em cada pessoa. Foi a partir dessa experiência que percebi uma nova possibilidade de entender “o que é o cinema”. Nessa segunda etapa, aprendi sobre o cinema no coletivo, junto às crianças, construindo minha primeira experiência cineclubista. Também vivenciamos, ao longo do projeto, a experiência de produção fílmica com as crianças participantes, através de oficinas de cinema, que tinham, como objetivo final, a construção de curtas-metragens. A cada filme construído tocava-me o sentido daquelas narrativas infantis e o que elas comunicavam. Percebia a urgência e necessidade das crianças utilizarem o audiovisual, na escola, como outra possibilidade para falar sobre si e sobre o mundo.

Movida por essas questões, dou início ao doutoramento em Ciências da Comunicação, buscando ampliar o diálogo com a educação, entendendo a necessidade de aprofundamento sobre os processos de educação para o cinema desenvolvidos para crianças e jovens na contemporaneidade. Entretanto, ao constatarmos a pouca exploração científica sobre essa parceria entre o cineclubismo e a educação, definimos como objeto de investigação as práticas formativas de cineclubes, em Portugal e no Brasil, voltadas ao público infantojuvenil.

Ao longo do nosso percurso, percebemos a necessidade do aprofundamento teórico sobre a história, identidade e transformações dessas instituições em virtude das mudanças operadas no próprio cinema ao longo do tempo. Vimos que o propósito cineclubista, inicialmente instituído para a divulgação de um modelo de cinema voltado a obras artísticas e de autor, começa a ser questionado em virtude das

a partir de diferentes atividades e experiências, o que conhecem e sabem sobre os temas escolhidos. Nessa proposta, as crianças são ativas e convidadas a serem responsáveis pelo processo.

novas necessidades do público e da sociedade, regida por uma nova cultura, ou seja, a cibercultura (Santaella, 2003).

Entretanto, essa complexa discussão nos fez retroceder ainda mais no tempo, levando-nos a compreender uma suposta “origem” do lugar da imagem nas dinâmicas sociais (Mondzain, 2015; Debray, 1993; Melot, 2015; Brea, 2010). Nesse movimento, nos deparamos com diferentes modelos explicativos sobre como a imagem acabou sendo incorporada e absorvida, associando-se as dimensões econômicas, políticas, religiosas e culturais da sociedade, demarcando dois paradigmas: o da Modernidade e da Pós-modernidade, discutidos, ao longo do capítulo 1, por autores como Singer (2004); Charney (2004); Giddens (2002); Simmel (1973); Pucci Junior (2006); Featherstone (1995); Lyotard (2009); Jenkins (2009), dentre outros. Vimos que essas mudanças provocaram, inclusive as noções de público, conforme assinalam Esquenazi (2006); Mantecón (2009, 2017); Schwartz (2004); Canclini (2008); Costa (2004); Portela (2019); Bamba (2005); assim como os modelos de produção e distribuição cinematográfica, conforme salientam Costa (2005); Gunning (2006); Lipovestky e Serroy (2010); Machado (1997); Mascarello (2006); Gaudreault e Marion (2016).

Identificando essas mudanças, também nos questionamos sobre o lugar que as crianças e jovens ocupam ao longo dos dois paradigmas sociais em análise – Modernidade e Pós-modernidade, propondo uma reflexão teórica sobre as culturas *infantojuvenis* nesses dois momentos históricos.

Nesse novo contexto, onde predominam as relações mediatizadas, entendemos a necessidade de processos educativos que contemplem a reflexão, análise crítica e produção de/sobre as novas formas de comunicação, interação, trabalho, entretenimento e participação na sociedade contemporânea, a partir de processos de educação para os media ou mídia-educação, e dos Estudos Visuais. Com isso, defendemos que a educação para o cinema, estando incorporada nas perspectivas da mídia-educação e dos Estudos Visuais, permitem que crianças e jovens possam, a partir da compreensão das diferentes estratégias da linguagem cinematográfica, analisá-las criticamente, obtendo oportunidades para refletir sobre os sentidos das produções audiovisuais contemporâneas, atuando também na produção de diferentes conteúdos, exercendo os seus direitos a comunicar, brincar, participar e produzir cultura. Nesse sentido, encontramos como referência propostas e projetos de educação para o cinema, em contexto europeu e latino-americano, que construíram suas próprias metodologias, envolvendo diferentes dimensões formativas a partir de práticas voltadas a exibição, apreciação e análise crítica, bem como de produção cinematográfica tendo as crianças e jovens como protagonistas dessas ações.

Em virtude da história e da organização dos cineclubes, instituições historicamente ligadas a preservação e divulgação da memória do cinema, entendemos a legitimidade e relevância dessas

instituições na criação e execução de projetos voltados a educação para o cinema. Para isso, foi necessário revisitar os princípios que fundamentam e norteiam essas instituições culturais, encontrando, na sua história, dois caminhos distintos, justificando as diferentes vertentes que acompanham o movimento cineclubista, ou seja, um caminho pautado nas primeiras iniciativas cineclubistas advindas de organizações sindicais e da classe operária, e outro caminho centrado nas iniciativas de intelectuais e cinéfilos europeus. Além disso, a reflexão em torno do papel dessas instituições na sociedade contemporânea diante das transformações dos públicos e do cinema, ou seja, da potencialidade dessas instituições em promoverem espaços de encontro, formação e exercício de práticas críticas, democráticas e cidadãs, dialogando com as atuais necessidades do público contemporâneo, nos conduziram a uma análise teórica sobre essas questões pautadas em autores como Macedo (2010, 2021, 2022); Alves (2010); Cruz (2021); Mundim (2016); Souillés-Debats (2013); Lopes (2009), dentre outros. Assim, acreditamos que as instituições cineclubistas, a partir das suas dimensões ligadas ao associativismo, à cultura, à educação, à democracia e à cidadania, permitem o desenvolvimento de ações e práticas de educação para o cinema críticas e participativas, pautadas no público.

Questão de partida e objetivos da investigação

Nossa questão de partida foi estruturada buscando compreender “como os cineclubes, em Portugal e no Brasil, contribuem no desenvolvimento, em crianças e jovens, de uma educação para o cinema?”. Para almejá-la, buscamos conhecer os itinerários de educação para o cinema desenvolvido em quatro instituições cineclubistas, duas em Portugal e duas no Brasil, levantando questões em torno dos conceitos de cinema, cineclubes, culturas infantojuvenis e de educação para o cinema. Optamos por não investigar cineclubes escolares, em virtude do nosso interesse nas especificidades formativas das instituições cineclubistas não escolares.

Nossos objetivos foram determinados buscando, inicialmente, construir um mapeamento dos cineclubes portugueses e brasileiros, com ênfase na seleção de quatro casos (dois em Portugal e dois no Brasil) em destaque pelas suas práticas de educação para o cinema. A partir desse mapeamento foi possível identificar as dimensões de educação para o cinema implicadas nas práticas dos cineclubes investigados, pontuando as particularidades e contextos de cada caso analisado. Além disso, ao longo dos nossos capítulos teóricos, pontuamos as transformações nos modelos de produção, distribuição e recepção cinematográfica ao longo da Modernidade e Pós-modernidade, alterando os conceitos de cinema, de cineclubismo e de públicos (principalmente os públicos infantojuvenis). A partir dessas transformações, buscamos identificar as percepções dos atores envolvidos nos cineclubes investigados

em torno desses conceitos, analisando como essas percepções são repercutidas nos projetos e ações de educação para o cinema. O olhar e as práticas desses atores sobre o cinema, o cineclubismo e as culturas infantojuvenis também nos permitiram analisar de que forma essas instituições repercutem as transformações desses conceitos, conforme explorado ao longo dos capítulos 1, 2 e 3.

Iniciamos o percurso metodológico da etapa empírica da investigação, partindo da realização de entrevistas exploratórias (Quivy e Campenhoudt, 1998), que nos permitiram conhecer pessoas ligadas diretamente ao movimento cineclubista e com a educação para o cinema no Brasil e em Portugal. Realizamos entrevistas com João Paulo Macedo, atual Presidente da Federação Internacional de Cineclubes – FICC; Elsa Mendes, coordenadora do Plano Nacional de Cinema de Portugal – PNC; Terezinha Avelar, atual presidente do Conselho Nacional de Cineclubes do Brasil – CNC e Marialva Monteiro, diretora do CINEDUC/Brasil. Essas entrevistas nos permitiram ter acesso a detalhes da história do movimento cineclubista nos dois países, além do conhecimento sobre as primeiras iniciativas de educação para o cinema no Brasil e o atual panorama português em torno do Plano Nacional de Cinema. Além disso, possibilitaram uma aproximação entre a pesquisadora e algumas pessoas que fazem parte do movimento nos dois países, facilitando o contacto e as trocas entre os sujeitos investigados, que se disponibilizaram a contribuir com a investigação sempre que solicitado.

A pesquisa, de caráter qualitativo, foi construída através de uma metodologia que nos permitisse analisar, em profundidade, os quatro casos selecionados. Assim, a partir de um estudo coletivo de casos (Stake, 1999; Dooley, 2002), foi possível conhecer os itinerários formativos, envolvendo as concepções e práticas de educação para o cinema de quatro instituições: o Cineclube de Viseu (Viseu/Portugal), a Associação AO NORTE (Viana do Castelo/Portugal), o Cineclube da Mostra e o Cineclube Ó Lhó Lhó, ambos da cidade de Florianópolis/Brasil. Esses cineclubes foram selecionados a partir de um mapeamento dos cineclubes portugueses e brasileiros, que identificaram a presença de 48 cineclubes em Portugal e 194 cineclubes no Brasil. Através da análise do tipo de trabalho de literacia cinematográfica desenvolvido por todas essas instituições, entendemos que os quatro cineclubes selecionados poderiam contribuir de diversas formas para a compreensão da nossa questão de partida. Os dois casos portugueses, por exemplo, apresentam uma longa história de atuação e consolidação dos seus projetos educativos. Já os casos brasileiros foram selecionados por apresentarem algumas particularidades em relação à educação para o cinema, apresentadas de forma mais aprofundada durante as análises.

O percurso metodológico da etapa empírica foi desenhado contemplando ainda momentos de observação das práticas dos cineclubes, de entrevistas semiestruturadas com mediadores,

coordenadores dos cineclubes investigados e com crianças e jovens envolvidos nos projetos de educação para o cinema desenvolvidos pelos quatro casos, além da análise de materiais e documentos disponibilizados publicamente pelas instituições (*sites*, redes sociais, documentos). Ao todo foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas com os responsáveis e mediadores dos projetos investigados, que nos permitiram explorar, em detalhe, os conceitos, os objetivos e as metodologias adotadas pelos projetos. Realizamos também entrevistas com 16 crianças e jovens que participaram de atividades promovidas pelos quatro cineclubes analisados. A participação das crianças e jovens nos permitiu conhecer suas práticas midiáticas, hábitos e preferências cinematográficas, bem como a percepção sobre a participação que tiveram junto aos projetos desenvolvidos pelos cineclubes. Esses dados nos permitiram refletir sobre as especificidades dos públicos de cinema infantojuvenis contemporâneos, pois nos mostraram os conteúdos, as formas de acesso, as preferências e as modalidades de filmes e audiovisuais acessados pelas crianças e jovens nos dois países.

Para a compreensão da totalidade e complexidade dos processos formativos dos cineclubes investigados, mobilizamos quatro categorias de análise: as percepções de cinema, de cineclubismo, de infâncias e juventudes e de educação para o cinema implicadas pelos quatro casos investigados. Entendemos que a efetividade dos projetos analisados parte, principalmente, da união entre os conhecimentos da linguagem cinematográfica e audiovisual, dos conhecimentos prévios e interesses do público infantojuvenil, e dos objetivos propostos pela educação para as mídias em torno de uma educação voltada a análise, reflexão e produção crítica e criativa no contexto da cultura digital.

Estrutura da tese

A estrutura dessa tese foi construída a partir de nove capítulos. Os quatro capítulos iniciais foram destinados a discussão teórica. O quinto capítulo foi destinado à apresentação metodológica da pesquisa, e, por fim, quatro capítulos envolvendo as análises previstas na investigação.

O capítulo 1 – O cinema entre planos – foi construído com o objetivo de refletir sobre os diferentes processos em que as imagens foram submissas, ao longo da sua história, aos interesses da igreja, do clero e do Estado. Para isso, alternamos os planos da “Modernidade” e “Pós-modernidade”, entendendo as relações e transformações sofridas no cinema ao longo dos dois paradigmas em questão. Dessa forma, foi possível refletir sobre como essas transformações exigem a resignificação dos conceitos de cinema, do conceito de públicos, bem como dos conceitos de cineclubismo e das próprias culturas infantojuvenis, discutidos na sequência da investigação.

O capítulo 2 – Os públicos de cinema contemporâneos – abrange uma reflexão sobre a constituição dos públicos na contemporaneidade a partir das novas configurações dos modelos de produção, distribuição e recepção cinematográfica. Envolve ainda uma reflexão em torno das culturas infantojuvenis, analisadas, principalmente, sob a perspectiva das novas modalidades de participação, produção, exercício de cidadania e consumo na cultura digital. A construção desse capítulo nos ajuda a compreender e refletir sobre a constituição dos públicos infantojuvenis de cinema contemporâneos, tornando possível, no capítulo 4, refletir sobre as dimensões da educação para o cinema necessárias para atender às necessidades e interesses desses públicos.

O capítulo 3 – O movimento cineclubista – história, caminhos e rumos – contempla uma discussão em torno dos principais momentos que definiram a história do movimento, assim como uma reflexão sobre as suas atuais necessidades em virtude de todas as transformações retratadas ao longo dos capítulos anteriores. Também construímos uma historiografia do movimento em Portugal e no Brasil.

O capítulo 4 – Educação para o cinema: múltiplos olhares – foi dividido em três momentos. No primeiro, retomamos as primeiras iniciativas de educação para o cinema promovidas pelo cineclubismo português e brasileiro. O segundo momento envolve as principais discussões teóricas e concepções em torno da educação para o cinema, finalizando com um levantamento dos principais projetos de educação para o cinema no contexto europeu e latino-americano.

O capítulo 5 – O “*Storyboard*” da investigação: uma proposta de roteiro metodológico – apresenta todo o caminho investigativo, desde a questão de partida, os objetivos, os momentos da investigação (pesquisa de campo antes do campo, entrevistas exploratórias, mapeamento dos cineclubes e estudo coletivo de caso). Também contempla como foram estruturadas as etapas de análise dos dados e as questões éticas contempladas pela investigação.

O capítulo 6 – mapeamento dos cineclubes – apresenta a organização dos dados recolhidos ao longo do processo de investigação, que buscou identificar os cineclubes, em Portugal e no Brasil, e que desenvolvem atividades formativas voltadas ao público infantojuvenil, definindo as estratégias de literacia filmica utilizadas por essas instituições.

O capítulo 7 – Estudo de caso: quatro cineclubes em análise – inicia a etapa do estudo coletivo de casos, apresentando, de forma ampla, os quatro cineclubes investigados: Associação AO NORTE (Viana do Castelo/Portugal), Cineclube de Viseu (Viseu/Portugal), Cineclube da Mostra e Cineclube Ó Lhó Lhó (Florianópolis/Brasil). Essa apresentação foi pautada pelas entrevistas realizadas com os dirigentes e mediadores dos cineclubes investigados, além da pesquisa documental de materiais disponíveis nos *sites*, redes sociais e demais documentos consultados pela investigadora. Também

compõe esse capítulo a apresentação das crianças e jovens que participaram da investigação em relação às suas práticas de recepção cinematográficas. Por fim, o capítulo também apresenta os mediadores e dirigentes cineclubistas que participaram da investigação por meio de entrevistas semiestruturadas.

O capítulo 8 – Crianças e jovens e a educação para o cinema: iniciativas e projetos dos cineclubes – apresenta a análise dos projetos e atividades desenvolvidas pelos quatro cineclubes investigados, tendo como base o cruzamento das observações realizadas ao longo da investigação e os documentos disponibilizados pelas instituições (projetos, redes sociais, *cards*, panfletos). Além disso, as entrevistas com os dirigentes, mediadores, crianças e jovens que participaram de ações desses cineclubes também nos ajudaram a analisar as particularidades de cada prática de educação para o cinema proposta.

O capítulo 9 – Cinema, cineclubismo e culturas infantojuvenis: percepções dos atores envolvidos nos cineclubes e repercussão nos projetos e ações de educação para o cinema – buscou analisar as mudanças ou permanências percebidas pelos agentes cineclubistas investigados nas práticas de educação para o cinema propostas diante das transformações dos conceitos de cinema, cineclubes e culturas infantojuvenis, destacadas ao longo da nossa discussão teórica, principalmente nos capítulos um, dois e três. As análises tiveram como base o cruzamento entre as entrevistas semiestruturadas realizadas com os dirigentes e mediadores dos cineclubes investigados, as entrevistas realizadas com as crianças e jovens participantes das ações, as observações realizadas ao longo da investigação e a análise dos documentos e materiais disponibilizados pelos cineclubes. O resultado dessas análises nos permitiu complementar o olhar sobre os projetos e ações desenvolvidos pelos quatro cineclubes investigados.

Finalizamos a tese apresentando as conclusões e considerações finais levantadas ao longo da investigação, refletindo sobre as contribuições dos cineclubes investigados, bem como sobre as principais dimensões necessárias para a efetividade da educação para o cinema.

1. O cinema entre planos

Nota introdutória

Pesquisar a atuação dos cineclubes em relação ao trabalho de educação para o cinema desenvolvido com crianças e jovens, exigiu o aprofundamento conceitual de alguns termos essenciais para a construção dessa investigação. Inicialmente, nos perguntamos o que é cineclubismo, e de que forma essas instituições podem contribuir para a construção de uma literacia cinematográfica. Já nas nossas primeiras leituras nos deparamos com discussões propondo uma revisitação do seu conceito,

em virtude das profundas mudanças que a própria ideia de cinema vem sofrendo. Dada a ligação entre ambos os conceitos – cinema e cineclubismo, entendemos a necessidade de, nesse primeiro capítulo, contextualizar essas transformações operadas no cinema ao longo da Modernidade e da Pós-modernidade. Essas alterações envolvem diferentes dimensões da relação entre o cinema e a sociedade, por meio de fatores económicos, políticos, religiosos, tecnológicos, culturais e sociais, implicando em transformações significativas nos modelos de produção, distribuição e receção filmica, bem como nos públicos de cinema ao longo dos últimos séculos, atingindo, conseqüentemente, o movimento cineclubista.

A partir do reconhecimento dessas mudanças, será possível compreender e problematizar o papel que o movimento cineclubista possui na contemporaneidade, suas atuais necessidades e objetivos. Também nos permitirá acessar as múltiplas dimensões implicadas na relação entre o cinema e seus públicos, contribuindo para uma análise que vá além da relação entre filme (texto) e público (receção).

1.1 O efeito Kuleshov e os diferentes planos da investigação

Na década de 1920, o professor e teórico de cinema russo Lev Vladimirovitch Kuleshov, levado a compreender os motivos que confirmavam o sucesso do cinema norte-americano, desenvolveu alguns estudos que marcaram a história da teoria cinematográfica. Um deles dizia respeito a importância da montagem. Basicamente, o que Kuleshov descobriu, mediante pesquisas sobre a reação da plateia, é que o sucesso de um “bom filme” estava no efeito de impressão de realidade e, conseqüentemente, na identificação que conseguia causar no espectador. E isso era possível através da combinação e transição de diferentes planos. O “efeito Kuleshov”, como ficou conhecido, comprovava que a reação do público era modificada através da alternância dos planos: a imagem-plano de um homem, atrelada a diferentes imagens-planos, suscitaria diferentes reações no espectador, comprovando que o mais importante na composição do filme era, de facto, a rápida sucessão entre eles.

A par da veracidade, ou não, de sua teoria³, a experiência de Kuleshov nos permitiu comparar a construção de uma tese de doutoramento ao seu pensamento, quando selecionamos os melhores “planos”, sendo a sua sequência e montagem (capítulos) a tentativa de causar a sensação de realidade (veracidade) pretendida. Nesse estudo, selecionamos os “planos” que irão compor nossa discussão: perpassando os vieses da história da Modernidade e da Pós-modernidade, pretendemos perceber os

³ Indicamos o trabalho de Urtado, Santos e Fukusima (2020) como possibilidade de exploração mais detalhada sobre a veracidade da experiência de Kuleshov. De forma breve, podemos resumir essa experiência relatando a técnica utilizada por Kuleshov: a partir de três imagens (a de uma menina em um caixão, a de uma mulher nua em um caixão e a de um prato de sopa) que, posteriormente, eram intercaladas a uma outra (a imagem neutra da face de um ator), percebeu-se, ao se criar essa montagem, que a expressão do ator revelava diferentes sentimentos no espectador (tristeza, desejo e fome, respetivamente), embora sua face permanecesse neutra.

efeitos que atuaram e ainda causam mudanças e transformações no cinema, nos seus públicos, no movimento cineclubista e nas concepções de infância e juventude.

Procuramos dialogar com a perspectiva de Elsaesser (2017) que propõe olhar para a história do cinema superando a usual descrição sobre a “história da fotografia, história da projeção e a descoberta da persistência da visão” (Elsaesser, 2017, p. 81). Seu olhar para essa história é construído a partir da perspectiva da “arqueologia das mídias”, ou seja, percebendo

o passado do cinema, bem como seu futuro, integrado firmemente em outras práticas midiáticas, outras tecnologias, outros usos sociais, tendo, acima de tudo, ao longo da sua história, interagido, sido dependente, sido complementado e se percebido em competição com todas as outras formas de entretenimento, de buscas científicas, de aplicações práticas e de usos militares (2017, p. 20).

Embora essa historiografia clássica do cinema seja abordada também nesse capítulo, veremos que, a partir das relações que o cinema vem estabelecendo ao longo dos dois períodos históricos implicados – Modernidade e Pós-modernidade, a sua história (passado, presente e futuro) não pode ser articulada de forma isolada dos aspectos sociais, culturais, religiosos e políticos da sociedade.

Assim, foi necessário retroceder muitos anos antes da famosa data de 28 de dezembro de 1895, conhecida universalmente como a primeira exibição de cinema promovida pelos irmãos Lumière, pois entendemos que a ideia de cinema, de comunicação e produção da imagem nasce muito antes da famosa exibição no Salão Grand Café, em Paris. Esse caminho corrobora com o pensamento de Machado (1997), que acredita, a partir das pesquisas realizadas nas paredes de Altamira, Lascaux e Font-de-Gaume, que os “nossos antepassados iam às cavernas para fazer sessões de cinema e assistir a elas” (Machado, 1997, p.13).

Nesse sentido, nosso olhar para a origem do cinema supera a dimensão de uma mera invenção técnica, restrita à criação de um aparelho que conseguia produzir e projetar imagens em movimento, destacando as relações e produções de sentido que passam a operar entre os sujeitos. Gaudreault e Marion (2016, p. 115) consideram, inclusive, que o período em que o cinema foi apenas uma forma de exibição de imagens em movimento não pode ser datado como o do seu nascimento, pois não causou uma “mudança de paradigma na cultura visual moderna”⁴. A afirmação de Laguzzi (2010, p. 18) sintetiza esse olhar ao afirmar que “uma história do cinema deve analisá-lo inserido em seus processos sociais

⁴ Os autores elaboram, ao longo do texto, a tese de que o cinema, na verdade, renasce a cada mudança de paradigma, ou seja, quando se institucionaliza (primeiro nascimento) e quando passa a ser regido pelo digital. Ao longo do capítulo iremos aprofundar essas questões.

que o fazem possível e que – de diversos modos – condicionam sua produção e seu desenvolvimento. Toda história do cinema é uma história social”.

Veremos, a partir dos “planos” da Modernidade e Pós-modernidade, que novas experiências vêm sendo estabelecidas entre o cinema e o público, alterando e expandindo seus conceitos⁵. Iniciamos pela busca da origem da relação entre os humanos e a imagem, bem como das racionalidades e sensibilidades produzidas em cada “plano”.

1.2 Humanos e imagem: a relação Moderna

Regressamos ao período em que nossos primeiros ancestrais, apenas com ferramentas básicas de sobrevivência, descobriram as possibilidades de comunicação através da imagem, marcando a divisão entre a palavra e o visível. Mondzain pontua esse marco quando esses sujeitos, mesmo em meio a escuridão das cavernas, na sua “impossibilidade fundadora de ver a si próprio (...) se aventura corajosamente pelo caminho imaginário dos signos” (Mondzain, 2015, p. 31). É na produção das primeiras imagens rupestres, nas grutas de Chauvet (França)⁶ que se inaugura um regime simbólico de produção de imagens, nascendo assim o “homo spectator” (Mondzain, 2015). Perpassado por gestos de “retracção”, ou seja, “retirar-se para produzir a sua imagem e dá-la a ver aos olhos como marca viva mas separada de si”, a autora afirma que “o espectador é obra das nossas mãos” (Mondzain, 2015, pp. 41-42). Esse marco civilizatório é, para a autora, o momento em que os sujeitos, além de perceberem-se como produtor de imagens, afastam-se de si mesmo para apreciá-las, tornando-se espectadores de si mesmo.

Do nascimento do sujeito que se vê através da sua própria representação até os dias atuais, a história da imagem percorreu diferentes caminhos. Desde o pânico gerado nos profetas do Antigo Testamento, como situam Maffesoli e Martins (2011, p. 45) “contra os ícones e outros ídolos feitos de pedra, de madeira ou de metal” em busca da manutenção de um “Deus único que convém adorar em *espírito e verdade*” até o surgimento da fotografia, as imagens percorrem a história da nossa civilização

⁵ Entendemos, por exemplo, que, quando nos referimos ao período da contemporaneidade, é preciso refletir não apenas sobre a relação que estabelecemos com o cinema, expandindo nosso olhar para o conjunto de produções audiovisuais que englobam nossos repertórios imagéticos. Também justificamos nossa defesa por essa expansão do conceito em virtude da nossa investigação propor uma interface entre a Comunicação, as Artes e a Educação, pensando, principalmente nos repertórios imagéticos e nas necessidades formativas de crianças e jovens. Essas questões serão exploradas de forma mais aprofundada ao longo dos capítulos 1 e 2. Barbosa (2014, p. 257) sintetiza a variedade de produtos que pertencem a classificação de obra audiovisual: “filmes, séries/seriados/novelas/minisséries/documentários/reportagens/news, outros programas de televisão, filmes para a TV/broadcast, comerciais/propagandas/trailers, eventos ao vivo (filmados), desportos, multimédias, músicas/video clips, performances, compilações, video games”. Acrescentamos ainda a essa classificação todas as obras realizadas para a internet (redes sociais, websites de compartilhamento de vídeos, canais de streaming, contemplando podcasts, tutoriais, Youtube Shorts, etc). Assim, ao longo do texto, quando nos referirmos ao termo cinema no contexto contemporâneo, estaremos também abrangendo todos os produtos audiovisuais citados.

⁶ Utilizamos a referência da autora Mondzain (2015) para datar as primeiras imagens rupestres descobertas, embora já existam pesquisas que procuram comprovar que as primeiras imagens foram produzidas pelos neandertais, em cavernas de Espanha. Para mais informações, ver <https://www.science.org/doi/10.1126/science.359.6378.852> e <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0266788>

sob diferentes propósitos e objetivos. Passaram a ser objeto de estudo de diferentes áreas (Filosofia, Semiologia, Artes, Comunicação, Sociologia, Educação, História), pois percebeu-se, ao longo dos anos, que “ver” ia além do ato biológico: “as questões socioculturais é que direcionam nosso olhar” (Gil, 2011, p. 13).

Nesse sentido, pensar a imagem é pensar em representação, pois, segundo Melot (2015, p. 12), “a imagem não é uma coisa, mas uma relação”. E nessa relação está ativamente sendo convocado o nosso imaginário, ou seja, “os traços morais ou imaginários que queremos fazer aparecer por trás da máscara da realidade” (Melot, 2015, p. 13). Santaella e Nöth (1998, p. 15) explicam essa relação a partir da existência de dois domínios de imagem: as imagens materiais, que são as representações visuais, “signos que representam o nosso meio ambiente visual”, e as imagens imateriais, as nossas representações mentais. Ambos os domínios são interligados, não existindo um sem o outro: “não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais” (Santaella & Nöth, 1998, p. 15).

A ideia de representação, entretanto, inicia mesmo antes da própria consciência sobre esse processo. Desde as pinturas rupestres, passando pelos sarcófagos egípcios, pelas cerâmicas gregas, pelas sepulturas romanas e catacumbas cristãs, as imagens serviram não para serem vistas, mas para ajudarem aos mortos a “prossegurem suas atividades normais”, sendo que “as sepulturas dos grandes foram nossos primeiros museus e os próprios defuntos nossos primeiros colecionadores” (Debray, 1993, p. 22). Esse momento, denominado por Debray (1993, p. 37) como “magia”, encerra-se quando o homem adquire “poder suficiente sobre o espaço, o tempo e os corpos para deixar de temer sua transcendência”, ou seja, quando a imagem torna-se Arte. A relação da imagem entre o visível e o sagrado até o nascimento da Arte permitem Debray concluir que a história da imagem e do olhar representam culturas, interligadas entre técnica e as transformações que operam em cada época: “a evolução conjunta das técnicas e das crenças vai conduzir-nos a situar três momentos na história do visível: o olhar mágico, o olhar estético e, enfim, o olhar econômico” (Debray, 1993, p.43).

A mudança do paradigma da imagem como magia para a estética ocorre quando ela transpõe seu papel de culto, passando “do cultural para o cultural, e a Arte, para o lado dos valores mobiliários” (Melot, 2015, p. 45). Entretanto, mesmo livre dos domínios do sagrado, a imagem não se liberta totalmente, pois inicia uma nova etapa de dominação:

A suposta separação do artista da etapa do trabalho produtivo – e sua atividade da economia – se realiza apenas a serviço dos interesses de poder da instância que já, a

cada momento, a tem, que já, e a cada momento, ela é efetivamente dominante – assim a Igreja, as cortes, a aristocracia, a burguesia em sua ascensão, a instância desvalorizada do próprio político em sua competição pela expropriação midiática dos restos de uma esfera cidadã cada vez mais devastada do público (Brea, 2010, p. 22).

Um novo paradigma nasce quando a imagem, produzida apenas pelas mãos humanas, passa a ser mediada pela máquina, através da invenção da fotografia. É o momento de libertação do artista pela busca incessante da representação da realidade: “a fotografia vem a ser, pois, o acontecimento mais importante da história das artes plásticas (...) a fotografia permitiu à pintura ocidental desembaraçar-se definitivamente da obsessão realista e reencontrar sua autonomia estética” (Bazin, 2018, p. 25).

Esse período marca a mudança no “conjunto global das regras que ordenam os modos de representar, de produzir imagens” (Brea, 2010, p. 37). A progressiva perda material da imagem, que se segue à invenção da fotografia, é denominada pelo autor como o período da “imagem film” (Brea, 2010, p. 39), onde sua volatilidade instaura a perda de um tempo da imagem matéria como memória, passado e eternidade. Essa mudança no tempo simbólico da imagem caminha para um período da imagem impermanente, volátil. E de forma mais significativa, com a invenção e impressão maciça da fotografia e, posteriormente, do cinema, um novo regime de distribuição é observado, tornando-se predominante: o das imagens em massa, associadas a um regime de produção industrial, com fins económicos. Após a Igreja, o clero e a burguesia, agora a imagem se torna refém de uma nova estrutura de produção e distribuição, que responde pelo nosso atual modelo de experiência visual.

Esse novo regime de visualidade, gerido pelas forças da industrialização e mecanização, altera significativamente o nosso olhar sobre elas, criando-se, segundo Brea (2010, p. 48), “uma disputa entre a alta e a baixa cultura, entre a fabricada para os poucos e para os muitos, entre as qualidades e as quantidades”.

Uma das mais significativas reflexões sobre esse sistema de massificação da Arte é pensado por Benjamin (1987), que explora essas transformações sob o viés da Arte enquanto reprodutibilidade técnica, sendo o cinema o expoente principal desse período⁷. Para Benjamin, o facto de uma obra de arte ser plausível de reprodução não é algo novo na história da humanidade – basta pensar nos processos de xilogravura e litogravura, anteriores a fotografia e ao cinema. Entretanto, seu foco direciona-se para a perda substantiva da autenticidade das obras artísticas e, conseqüentemente, da sua “aura” (Benjamin,

⁷ A questão da perda da aura, levantada por Benjamin, acabou gerando (e ainda gera) inúmeras discussões e controvérsias por especialistas, que ora traduzem seu texto como um pessimismo em relação as novas formas de arte na Modernidade, ora analisam como uma reflexão sobre as novas configurações da relação entre a arte (reprodutível) e ao acesso a cultura de massa. O trabalho de Tatim (2015) busca apanhar essas diferentes perspectivas teóricas, analisando diferentes artigos e textos que se propuseram a compreender essas diferentes dimensões interpretativas da obra de Benjamin.

1987). Por aura, Benjamin (1987, p. 170) entende a “figura singular, composta de elementos espaciais e temporais”, que pode ser traduzida ou pensada como as sensações genuínas ao se apreciar uma paisagem, por exemplo. Benjamin (1987) também pontua que essa nova forma de experiência transforma nossa relação e a própria função da Arte, pois “no momento em que o critério de autenticidade deixa de aplicar-se à produção artística, toda a função social da arte se transforma. Em vez de fundar-se no ritual, ela passa a fundar-se em outra práxis: a política” (Benjamin, 1987, pp. 171-172).

Nesse sentido, podemos entender que Benjamin refere-se ao contexto da mudança de paradigma da Arte enquanto objeto ligado ao ritual e ao sagrado. O cinema, expoente dessa nova forma de experiência artística, ligada essencialmente à técnica, tenta criar seus próprios elementos vinculados ao culto, podendo ser entendido pela forma como passamos a idolatrar os artistas, conforme explica Debray (1993, p. 63): “ao longo do século XX a dessacralização da imagem e sacralização do fabricante de imagens caminharam par a par”. Martín-Barbero (2006) expande esse conceito, abrangendo as estratégias criadas pelo cinema de *star system* e dos gêneros cinematográficos: “ambos montavam o dispositivo comercial sobre os mecanismos de percepção e reconhecimento popular” (Martín-Barbero, 2006, p. 203).

A Escola de Frankfurt, principalmente na figura de Adorno e Horkheimer⁸, inaugura as primeiras críticas ao sistema de apropriação da Arte pela chamada indústria cultural⁹. Kellner (2001, p. 60) analisa que uma das grandes contribuições dessa teoria foi a visibilidade dada aos processos de produção cultural na sociedade capitalista, possibilitando a reflexão sobre “as origens econômicas e a natureza ideológica de muitos produtos da cultura da mídia”. Entretanto, o que a teoria deixou de abordar foi justamente a possibilidade de resistência do público diante das diferentes estratégias de dominação da indústria cultural. Nesse aspeto, Martín-Barbero, analisando o pensamento de Adorno, afirma que “cheira demais a um aristocratism cultural que se nega a aceitar a existência de uma pluralidade de experiências estéticas, uma pluralidade dos modos de fazer e usar socialmente a arte” (2006, p. 78).

Notadamente, Martín-Barbero refere-se ao pensamento elitista dos autores diante de uma suposta degradação cultural da Arte quando apropriada pela massa. Porém, descarta dessa corrente de pensamento o próprio Benjamin, a quem acredita ser mal interpretado, principalmente em relação ao texto “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”. Para ele, o texto, que costuma ser amplamente citado e mal lido nos últimos anos, “tem sido convertido falsamente em um canto ao progresso

⁸ Mais conhecidamente através da obra “Dialética do esclarecimento”.

⁹ Rüdiger (1999, p. 16) sintetiza o conceito de indústria cultural como “a expansão das relações mercantis pelo conjunto da vida social, em condições de crescente monopolização, verificadas a partir das primeiras décadas do século”. Resumidamente, os bens culturais, a partir do modelo capitalista de produção, passam a ser apropriados por um sistema de massificação de produção e consumo.

tecnológico no âmbito da comunicação ou tem-se transformado sua concepção da morte da aura na morte da arte” (Martín-Barbero, 2006, p. 81). O autor acredita que Benjamin, na verdade, buscou compreender as mudanças nas estruturas da percepção sensorial a partir da nova relação que o homem começou a estabelecer com a Arte, e não proclamar o seu fim:

A morte da aura na obra de arte fala não tanto da arte quanto dessa nova percepção que, rompendo o envoltório, o halo, o brilho das coisas, põe os homens, qualquer homem, o homem de massa, em posição de usá-las e gozá-las. Antes, para a maioria dos homens, as coisas, e não só as de arte, por próximas que estivessem, ficavam sempre longe, porque um modo de relação social lhes fazia parecer distantes. Agora as massas sentem-se próximas, com a ajuda das técnicas, até as coisas mais longínquas e mais sagradas. E esse ‘sentir’, essa experiência, tem um conteúdo de exigência igualitárias que são a energia presente na massa (Martín-Barbero, 2006, p. 82).

A exposição, a proximidade e a coletividade, base do cinema, constituem um novo modelo de experiência entre os humanos e a Arte, diferente daquele que atribuía ao rito e ao culto essa interação. Antes restrita aos museus e a uma classe que podia pagar pelo seu acesso, agora, com a fotografia e o cinema, a Arte é acessível a uma grande parcela da população, transformando as relações de acesso e recepção, bem como de experiência. Para Featherstone (1995, p. 44), “Benjamin enfatizou o momento utópico, ou positivo, da produção de mercadorias para consumo em massa, que permitiu à criatividade se libertar da prisão da arte e migrar para a multiplicidade de objetos cotidianos produzidos em massa”.

Nesse breve histórico, percebemos que a relação entre a imagem e o social enfrenta contínuos processos de dualidade: idealismo *versus* realismo, originalidade *versus* reprodução, democracia *versus* elitismo, Arte *versus* indústria, imagem *versus* palavra (Mafesolli & Martins, 2011; Melot, 2015; Debord, 2003; Mirzoeff, 2003; Brea, 2010; Benjamin, 1987; Adorno & Horkheimer, 2002). Longe de estarem superadas, elas continuam movendo teorias e pensamentos em torno da forma como nos apropriamos dos diferentes aparatos tecnológicos e dos caminhos que temos tomado, enquanto civilização, na convivência e implementação desses diferentes dispositivos digitais nas nossas rotinas, alterando nossas relações com o mundo. Basta pensar, por exemplo, no lugar que a fotografia passou a ocupar ao estar disponível nos nossos aparelhos celulares e smartphones: se antes servia como registo de experiências significativas, atualmente substituem as próprias experiências que temos com o mundo. A forma como elas se materializaram e ganharam novos significados, substituindo, muitas vezes, a nossa própria

experiência com o real, permitem a revisão dos pressupostos de Benjamin, quando nos questionamos se essas novas experiências nos afastam do real ou apenas anunciam novos regimes de visualidade operados a partir dos seus usos.

A seguir, veremos que no final do século XIX, período de grandes mudanças na sociedade a partir do capitalismo, implicou em transformações nos diferentes aspetos da vida social. Assim, reafirmamos a ideia de que a história do cinema precisa ser articulada com a história do seu contexto social, sendo possível compreender de que forma ele contribui na mudança nos regimes de visualidade criados pela Modernidade e, conseqüentemente, na formação dos seus públicos.

1.3 Cinema, Modernidade e a ideia de público

A Revolução Industrial, no século XVIII, operou transformações no modo de produção do trabalho e de produção – manual para industrial – tendo como consequência a emergência do capitalismo ao longo das próximas décadas. Esses fatores levaram a mudanças nas noções de tempo e espaço no estilo de vida das pessoas, permitindo-nos compreender, por exemplo, o contexto da criação do cinema e dos seus públicos, que já existiam anteriores a ele, porém, adaptados às novas configurações visuais.

Foi nesse período de emergência da Modernidade e do capitalismo que inúmeras transformações sociais, económicas e culturais aconteceram na Europa e se expandiram para outros países, como os EUA. Para Singer (2004, p. 115), o processo de industrialização gerou três ideias que dominaram o pensamento contemporâneo, envolvendo mudanças de viés “moral e político, cognitivo e socioeconômico”. No viés moral e político, Singer atribui a mudança de um período pós-feudal e pós-sagrado para um período de “desamparo ideológico”, onde as normas e valores foram postos em questionamento. O viés cognitivo diz respeito a dominação da racionalidade instrumental como forma de pensamento dominante e, finalmente, o viés socioeconômico, aborda as transformações tecnológicas e sociais que passaram a acontecer na sociedade, tais como “industrialização, urbanização e crescimento populacional rápidos; proliferação de novas tecnologias e meios de transporte; saturação do capitalismo avançado; explosão de uma cultura de consumo de massa” (Singer, 2004, p. 115).

Foram décadas de extremas mudanças e alterações em praticamente todos os aspectos da vida, retratadas por Singer (2004) através das ilustrações nos jornais e charges da época, exemplificando o choque de estímulos que acontecia na vida dos habitantes das metrópoles. Bondes elétricos, carros, trens disputavam os espaços urbanos com pessoas que tentavam se acostumar aos novos ritmos e mobilidades. Basicamente o que acontecia era a mudança da “experiência de um estado pré-moderno de equilíbrio e estabilidade para uma crise moderna de descompostura e choque” (Singer, 2004, p.

122), também descrito por Charney (2004, p. 317) como de “sensações fugazes e distrações efêmeras”. Outro autor que descreve esse momento do início da Modernidade foi Giddens (2002, p. 9), afirmando as alterações nas noções do “eu”, em uma grande “interconexão” entre os aspectos globais e individuais, além de marcarem um período de extrema insegurança dos sujeitos: as “afirmações, que bem podem ser verdadeiras, mas que por princípio estão sempre abertas à revisão e podem ter que ser, em algum momento, abandonadas” (Giddens, 2002, p. 10). Esse novo mundo, embora tenha reduzido os riscos e melhorado a vida dos sujeitos em inúmeros aspectos, agora apresenta novos riscos, nunca experienciados pelas civilizações anteriores, levando Giddens (2002, p. 11) a caracterizar a Modernidade como a “cultura do risco”.

Esse novo ambiente, pautado na hiper estimulação e no choque, afetou profundamente o processo de percepção humana, sendo pensado por inúmeros teóricos ao longo das décadas. Basicamente, buscava-se compreender as mudanças de sensação e experiências humanas, onde “procuraram resgatar a possibilidade da experiência sensorial em face do caráter efêmero da modernidade” (Charney, 2004, p. 317). A partir dessas mudanças, Singer (2004) adicionou à Modernidade uma quarta dimensão de análise: a “neurológica”, ou seja, para além das dimensões morais e políticas, cognitivas e socioeconômicas, a compreensão das mudanças na percepção, através dos choques sensoriais, alterou a “estrutura da experiência” (Singer, 2004, p. 116).

Simmel (1973) também analisa a Modernidade a partir do estudo das novas relações do trabalho e a necessidade da constante especialização do sujeito em decorrência do lucro; do afastamento das pessoas nas grandes metrópoles como estratégia psíquica de autopreservação diante do grande número de estímulos e relações que se estabelecem, e de uma nova atitude e comportamento que valoriza a impessoalidade – a “*attitude blasé*” (p. 17), o homem da metrópole se constitui de forma diferente do homem rural para conseguir se adaptar a esse novo contexto.

Flores (2007, p. 23) salienta em sua análise sobre esse período, a “progressiva racionalização das imagens e dos modos de ver”. Essa racionalização, fruto de um modelo industrial de produção, que se incorpora em todos os aspectos da vida dos sujeitos, também é incluída na Arte, a partir da criação de instrumentos e ferramentas de captação do real, sendo a fotografia e o cinema a representação desse novo modelo. A partir desse aspecto é que observa a criação de um novo paradigma de Arte, que, embora livre dos domínios que sempre o delimitaram (Igreja, clero, burguesia), agora se vê novamente atrelada a um novo regime de produção, dependente do mercado. Conclui que nesse momento, o olhar do espectador é influenciado pelo novo ritmo de vida, mais dinâmico e rápido, sem precisar buscar constantemente a perfeição ofertada pelos diferentes estilos de representação advindos da pintura.

Essas breves reflexões contribuem para nosso entendimento sobre a relação entre o surgimento do capitalismo, o advento da Modernidade e a invenção do cinema. A partir desse cenário podemos retomar a noção de Benjamin (1987) sobre a perda da “aura” nas Artes, que pode ser interpretada como a perda das experiências e sensações que a Modernidade impunha, “através de uma acumulação contínua em direção a uma experiência de choques momentâneos que bombardearam e fragmentaram a experiência subjetiva como granadas de mão” (Charney, 2004, p. 323).

É notório que a Modernidade inaugura não apenas novos modelos de produção, mas gera transformações em todas as esferas do humano, principalmente nos seus regimes de visualidade. Além disso, ela também inaugura a ideia de um público que é autorizado a ter acesso a diferentes ofertas culturais, ao contrário do período pré-moderno, onde apenas a aristocracia real possuía esse acesso. Para Mantecón (2009, p. 180), “as ofertas culturais na modernidade abrem-se precisamente para um número indefinido de pessoas que não se conhecem, estranhas entre si, sejam convocadas”, constituindo o público moderno, destinatário de uma oferta cultural.

Todo esse novo ambiente acabou também respingando nas formas de entretenimento e diversões existentes: “perto da virada do século, uma grande quantidade de diversões aumentou muito a ênfase dada ao espetáculo, ao sensacionalismo e à surpresa (...) a modernidade inaugurou o comércio de choques sensoriais. O suspense surgiu como a tônica da diversão moderna” (Singer, 2004, p. 133). Para o autor, essas novas formas de entretenimento, tendo como base o suspense, eram apreciadas desde os próprios jornais, que utilizavam ilustrações “de alto impacto envolvendo qualquer coisa estranha, sórdida ou chocante”, até os parques, que continham “concentrações de sensação visual e cinética” (Singer, 2004, pp. 133-134).

Outro tipo de entretenimento bastante conhecido na época eram os *vaudevilles*, “com sua série aleatória de atos prodigiosos, comédias-pastelão, músicas, danças, cachorros adestrados, lutadores e coisas do gênero” (Singer, 2004, p. 134). Segundo Xavier (1978, p. 26), essa nova ambientação das cidades acabou sendo transportada para a estética das atrações e espetáculos: “estes, na sua composição de movimento, luz, ruído e música, guardam uma correspondência com a agitação de estímulos lá de fora”.

Nesse contexto foi produzido o espectador do cinema no final do século XIX. Para Schwartz (2004), foram essas atrações atreladas ao suspense, ao choque e ao sensacionalismo que criaram o tipo de público que frequentou as primeiras sessões de cinema, bem como para a estética dos primeiros filmes. O “espectador pré-cinematográfico” era aquele que frequentava o “necrotério, os museus de cera e os panoramas” (Schwartz, 2004, p. 412), sob o olhar de *flânerie*, esse já descrito por Benjamin ao

caracterizar o olhar dos sujeitos que caminhavam pelas galerias construídas em Paris, contemplando os estabelecimentos comerciais (Benjamin, 1987, p. 34-35).

As formas de entretenimento em Paris no final do século XIX relevam os tipos de espetáculos e entretenimento que corresponderam diretamente aos primeiros públicos de cinema, bem como para a estética dos primeiros filmes que foram produzidos: “o cinema como espetáculo dirigido para as grandes massas estabeleceu determinadas condições e favoreceu a reiteração de certas características nos filmes” (Xavier, 1978, p. 26), que vieram a substituir os espetáculos de atrações mais conhecidos como o circo e show de variedades.

Conforme aponta Costa (2005), os primeiros filmes, que em parte substituíram alguns espetáculos em Paris, acabaram não se tornando sucesso como outras atrações existentes. Esses primeiros filmes, que basicamente retratavam cenas da vida diária, em caráter documental, eram exibidos em “quermesses, *vaudevilles*, lojas de departamento, museus de cera, circo e teatros populares (...) e permaneceria ainda alguns anos como atividade marginal e acessória” (Costa, 2005, p. 29). Foram designados como “primeiro cinema” (Costa, 2005, p. 34) ou “cinema de atrações” (Gunning, 2006), ou “modernidade primitiva” do cinema (Lipovestky e Serroy, 2010), referindo-se aos filmes produzidos no período entre 1894 e 1908, e que acompanhavam as constantes mudanças e transformações da sociedade. Costumavam ser produzidos na forma de documentários, que retratavam acontecimentos recentes (principalmente tragédias), através da reconstituição dos fatos de forma sensacionalista; cenas cotidianas e filmes ficcionais, sendo a maioria destes do gênero comédia (Costa, 2005, p. 48).

Para Gunning (2006), o estilo de filme associado aos acontecimentos era uma espécie de filmes de atualidades, marcando a intencionalidade e liberdade vivida desse primeiro cinema em não se tornar narrativo. Porém, embora os filmes não tivessem uma estrutura narrativa e causassem dificuldade de compreensão, eles foram marcados por um processo de transformação constante, típicos da própria sociedade:

Existe uma mudança e diversidade nas formas de produção de filmes, nas práticas de exibição destes filmes, na composição do público, nas estratégias de comercialização, nos temas filmados e na maneira de filmá-los. É um tempo em que a falta de controle institucional e também a ausência de regras rígidas, tanto formais quanto morais, dão aos primeiros cineastas uma certa liberdade de criação. Mas à medida que os filmes vão dialogando com as mudanças de seu tempo, vão também se modificando rapidamente. O primeiro cinema sobretudo é um processo de transformação – transformação que é visível na evolução técnica dos aparelhos e na qualidade das

películas, na rápida transição de uma atividade artesanal e quase circense para uma estrutura industrial de produção e consumo, na incorporação de parcelas crescentes do público (Costa, 2005, pp.35-36).

Uma outra característica desse primeiro cinema é que os filmes que compunham a grade de programação juntavam-se à outras atrações nos *vaudevilles*, atrações essas que, inicialmente, possuíam características bastante ligadas a bizarrices e vulgaridades. Como afirma Araujo (2011, p. 21), os *vaudevilles* eram frequentados por um público mais popular, e com isso, “uma vez que não era possível coibir de uma forma direta esta forma de diversão, ela ficou restrita à população de locais mal-afamados e populosos, mesmo que em grandes centros, onde também ocorriam casos de prostituição e ações suspeitas de criminalidade”.

Mas, talvez uma das principais características desse primeiro cinema seja a relação direta estabelecida com o seu espectador: “o olhar recorrente dos atores em direção a câmera” (Gunning, 2006, p. 57). O primeiro cinema, de caráter extremamente exibicionista, relacionava-se diretamente com o seu público, convidando-o para fazer parte, complementar as suas imagens: “o espectador do teatro de variedades sentiu que o espetáculo se dirigia a ele diretamente e participou dele, acompanhando o filme com sua voz (como este, aliás, o convidava a fazer e interpelando os atores)” (Gunning, 2006, p. 61). Os filmes ainda não continham a *diegese*¹⁰, que posteriormente virou uma marca do cinema narrativo.

A proximidade entre filmes e público não ficava restrita apenas ao olhar do ator dirigido diretamente ao espectador, visto que o público também costumava demonstrar suas sensações através de demonstrações físicas, como nos fala Moraes (2016) ao analisar os primeiros anos do cinema em Portugal em cidades como Porto, Braga, Viana do Castelo, Vila Real e Bragança. Nos ambientes onde aconteciam as exibições dos filmes, ou seja, em feiras ou teatros, o conteúdo destes “provocavam diversas manifestações entre os públicos, como pateadas, gargalhadas, comentários verbais e, frequentemente, de aplausos ao fim de cada apresentação” (Moraes, 2016, p. 1177).

O público frequentador desses espaços era constituído, basicamente, por imigrantes, operários das indústrias que explodiam na Europa e nos Estados Unidos da América. Machado (1997) relata que, nesse período, os EUA recebiam uma grande quantidade de imigrantes da Europa Central, e o facto de não dominarem a língua facilitava que o cinema fosse a melhor atração para esse público, formado, principalmente por homens.

¹⁰ Vernet (2012, p. 114) define *diegese* como a “completude, essa coerência (mesmo relativa) da história que parecem torná-la autónoma, independente da narrativa que a constrói. Ela parece, assim, dotada de uma experiência própria, que a constitui em simulacro do mundo real”.

Além de oferecer uma fuga do fardo do trabalho clandestino e da vida de cortiço – além de uma chance de aprender inglês por meio de títulos ou palestras – a função do cinema para seu espectador era vista como uma agência de aculturação, introduzindo os recém-chegados à topografia social do grande caldeirão (Hansen, 1983, pp. 49-50).

Um período de transição datado a partir de 1905, marca o fim do primeiro cinema, corroborando com a criação das primeiras salas específicas para a veiculação de filmes. Nos EUA elas eram chamadas de *nickelodeons*. Segundo Mundim (2021), esses espaços costumavam receber estrangeiros que buscavam entretenimento, sendo necessário que os filmes exibidos fossem acessíveis a esse público. Costa (2005) considera o período do fim do primeiro cinema, o momento em que muitas transformações ocorreram na sua linguagem (o início do cinema narrativo), nos espaços em que eram exibidos (os *nickelodeons*, grandes armazéns transformados em cinema) e, principalmente, na percepção do público, visto que o cinema deixa de ser uma “atividade marginal” e passa a popularizar-se, tornando-se um “espetáculo industrializado de massa” (Costa, 2005, p. 59). Também acredita que o surgimento desses novos espaços, os *nickelodeons*, foram os responsáveis pela industrialização do cinema, pois, com uma maior capacidade para receber o público a preços muito acessíveis, acabou enriquecendo os exibidores de cinema de todos os EUA: “sua expansão traria grandes mudanças na composição do público de cinema e nas formas de produção, comercialização e exibição de filmes, assim como nos métodos de representação” (Costa, 2005, p. 61). Porém, embora ocorram mudanças nessas esferas, o conteúdo dos filmes permanecia o mesmo:

Filmes com conteúdos racistas, sexistas, que ridicularizavam os imigrantes e os caipiras recém-urbanizados, bem ao gosto dos burgueses dos vaudevilles, eram na verdade consumidos em escala crescente pela massa de proletários dos *nickelodeons*. Isso mostra que os produtores de filmes não se adaptaram imediatamente à explosão de público e de demanda de filmes iniciada em 1907. Mas os expectadores dos filmes exibidos nos *nickelodeons* não tinham muitas outras opções de diversão barata. Para esse público de trabalhadores pobres, os *nickelodeons* funcionavam como locais de encontro com seus pares de trabalho ou nação, mas não eram espaços de diversão saudável, familiar ou educativa (Costa, 2005, p. 65).

Para Gunning (2006, p. 62), foi essa diversidade de exibição dos filmes que “expôs essa forma de entretenimento aos ataques de organizações de reforma social na década de 1910”. Com o acesso indiscriminado das classes populares a esses ambientes, sem a regulação de entidades sociais (igreja,

polícia, imprensa), produziram-se ações de regulamentação desses espaços, que alteraram as formas de distribuição e acesso aos filmes na época. Uma dessas estratégias foi, por exemplo, a criação da MPPC (*Motion Picture Patents Company*), que, segundo Costa (2005, p. 63) serviria para regulamentar e “monopolizar as atividades de produção, distribuição e exibição de filmes nos Estados Unidos”. Essa regulamentação e censura era estabelecida através do aumento dos preços dos ingressos e aluguéis de filmes, o que atraía, cada vez mais a classe média como público de cinema, já que as classes operárias não conseguiam mais pagar para ter acesso as salas.

Abel (2004) eleva essa discussão para além da simples tentativa de “higienização” desses espaços. Reflete sobre os interesses nacionalistas de duas grandes potências capitalistas envolvidas na produção cinematográfica desse período: a Europa Ocidental e os Estados Unidos. O conflito estava marcado pois, até meados de 1906, a grande produtora de filmes era a empresa Pathè-Frères, sediada em Paris, responsável pela distribuição de filmes em todo o mundo, e que tinha como maior mercado os Estados Unidos, principalmente devido a expansão dos *nickelodeons*. A grande questão que se estabelecia era como os Estados Unidos poderia criar sua identidade nacional a partir da interferência estrangeira que chegava, tanto pela enorme presença de imigrantes quanto pelo consumo de filmes europeus. O jogo pela mediação a favor dos filmes produzidos pelas empresas norte-americanas acabou sendo reforçado por jornais, revistas e publicações especializadas da época. A união dessas empresas acabou levando a perda do monopólio francês em solo norte-americano.

Foi nesse período que aconteceu, segundo Martín-Barbero (2006, p. 202), “a decadência do cinema europeu e a supremacia norte-americana”. Mas, para que, de facto, o público que frequentava os *nickelodeons* pudesse deixar de abranger apenas operários e imigrantes, ele passou por uma série de modificações operadas na sua linguagem e nos seus espaços de exibição. Foram necessárias mudanças, por exemplo, em termos de higienização dos espaços, tornando-os mais familiares. Ainda insalubres, eles afastavam a presença das classes mais ricas, criando-se estratégias que “visavam à anulação da presença do outro, tanto pela repressão do comportamento leviano quanto pela eliminação de todos os sentidos que não serviam ao consumo do filme” (Mundim, 2021, p. 21). Essas transformações levaram a “diminuição da escuridão absoluta nas salas de projeção, presença do lanterninha, eventual presença de um comentador em alguns casos, manutenção de ambientes limpos, arejados, etc.” (Costa, 2005, pp. 66-67).

Martín-Barbero (2006, p. 203) fala sobre as transformações operadas nos filmes envolvendo mudanças na sua própria constituição: “o *star system* e a *criação de géneros* foram pontos decisivos: ambos montavam o dispositivo comercial sobre mecanismos de percepção e reconhecimento popular”.

O surgimento do melodrama é apontado como uma das principais transformações nos gêneros fílmicos da época. Histórias envolvendo vilões, heróis, mocinhos e bandidos atendiam as novas demandas do público. O cinema narrativo e as especificidades criadas para a linguagem cinematográfica, como a montagem e a utilização de diferentes planos, o que Xavier (2019, p. 21) identifica como “expressividade da câmera” acabaram tornando o cinema, após 1914, uma espécie de “produto de fábrica” (Xavier, 2019a, p. 41). Para ele, a transformação do cinema a partir de três aspectos principais (decupagem clássica, trabalho na interpretação dos artistas e filmes baseados em histórias associadas a gêneros narrativos acessíveis) acabou levando-o “em direção ao controle total da realidade criada pelas imagens” (Xavier, 2019a, p. 41). Esse total controle e a necessidade de se criar, da melhor forma possível, uma ilusão da realidade e uma aproximação cada vez mais direta com o público, ou seja, “fabricar” uma realidade, são o motivo das primeiras críticas ao modelo norte-americano de cinema.

O conjunto de mudanças operadas na linguagem cinematográfica ocorriam para que, cada vez mais, seu estilo pudesse se popularizar entre as diferentes classes sociais, criando estratégias de identificação com o público. Além do melodrama, o investimento na interpretação dos personagens também gera efeitos atrativos, criando um tipo de mediação entre eles: “o espectador e o mito” (Martín-Barbero, 2006, p. 204). Costa relata outras formas que passaram a ser adotadas pelos cineastas, como a proibição do olhar dos atores diretamente para as câmaras e a definição de “padrões estéticos para heróis e heroínas e mesmo a frequência dos finais felizes e dos fracassos das opções pela marginalidade e pelo crime” (Costa, 2005, p. 66).

Para Vernet (2012), a transformação do primeiro cinema em uma outra forma de linguagem, o cinema narrativo, ocorre devido a outros fatores, que vão além da simples busca de públicos mais sofisticados. Para o autor, um desses fatores é a necessidade do cinema conquistar legitimidade. O facto do cinema ter permanecido por alguns anos como uma mera atração de feiras e direcionada a um público mais popular não contribuía para que ele se destacasse como uma Arte nobre, assim como o teatro e o romance eram na virada do século XIX para o século XX. Por isso, a possibilidade de adaptação de algumas obras literárias para o cinema foi uma tentativa de promover o cinema como Arte e “reagir contra o lado popular e mecânico dos primeiros filmes” (Vernet, 2012, p. 91).

Ao longo dos anos, grandes corporações (indústrias) cinematográficas nascem em virtude dessas transformações e das novas possibilidades que o cinema assume junto ao público. Hollywood, símbolo desse período, detém o poderio da produção cinematográfica mundial, e essa dominação, que passa a

reger os processos de produção, distribuição e recepção do cinema¹¹ gera inúmeras críticas em torno das condições económicas e sociais que são mobilizadas. Essa nova fase, nomeada por Lipovetsky e Serroy (2010, p. 17) como “modernidade clássica” (décadas de 1930 a 1950), é caracterizada como o período em que os filmes “obedecem a um sistema narrativo claro, fluido, contínuo, movido pela preocupação constante de uma verossimilhança que provoque o envolvimento imediato do espectador”.

Essa nova forma da linguagem assumida pelo cinema e denominada como “cinema clássico” gera inúmeras críticas, que lhe colocam em oposição a outras formas de produção cinematográfica (cinema não narrativo, cinema arte, cinema de autor). Ferreira (2021, p. 68) analisa o cinema clássico a partir de duas formas: o “cinema clássico americano como unidade de produção centralizada” e o segundo, onde situa o “cinema clássico americano como método de produção”. Por cinema clássico como unidade de produção refere-se as formas de produção industrial no cinema, remetendo-se ao taylorismo, e que justificam o reconhecimento de Hollywood como uma “fábrica de fazer filmes” (Ferreira, 2021, p. 68). Como método de produção a autora se refere ao estilo clássico da linguagem dos filmes, que terá duração até a década de 1960. De certa forma, um conjunto de ações levou a consolidação do cinema clássico norte-americano, a partir da segunda metade da década de 1920, através da união de diversos factos, em ambas as perspetivas. Para Ferreira (2021, p. 71), esses fatores foram a criação de grandes estúdios que propiciaram a criação do cinema de estúdio, além da invenção do cinema sonoro, que possibilitou o surgimento de “unidades de produção no interior de cada estúdio, permitindo uma gestão e uma criação mais individualizadas”. Também a política de *star system* contribuiu para a imposição do cinema clássico norte-americano, entendido nas duas dimensões anteriormente citadas por Ferreira (2021)¹².

Esse debate gerado em torno da apropriação do cinema pelas questões económicas levanta também uma discussão sobre o lugar do público do cinema, atingido diretamente por essa nova realidade de produção. E novamente recaímos na reflexão sobre os paradigmas da imagem já apontados nesse capítulo, onde percebemos, a partir desse novo panorama, uma maior participação e envolvimento do público às salas de cinema (massificação), porém, associado a um processo de industrialização e

¹¹ Ferreira (2021, p. 66) cita alguns desses grandes estúdios estabelecidos em Hollywood, como “Vitagraph (1911), Universal (1912), Lubin (1912), Fox (1914), Triangle (1915), Famous Players Lasky (1916), Warner (1918) e United Artists de Griffith, Chaplin, Mary Pickford e Douglas Fairbanks (1919)”.

¹² Vernet (2012) possui uma posição contrária sobre a acusação do cinema clássico de que, associado ao período de industrialização e o domínio de Hollywood, ter-se-ia tornado “perdido” ou inferior. Para ele, esse julgamento acaba levando ao pensamento e a distinção entre o cinema clássico (narrativo) como aquele cinema do “significado, sem trabalho ou reflexão sobre o significante”, e o cinema não narrativo como aquele do “significante sem significado, sem conteúdo” (Vernet, 2012, p. 94). Essa distinção, além de não ser verdadeira, também carrega outros mal-entendidos apontados pelo autor, como o facto do cinema clássico narrativo estar ligado a uma “pureza original”, não podendo ser corrompida por outras linguagens, bem como o facto de que o cinema, ao longo da sua constituição, buscou a transformação da sua linguagem, justamente para tornar-se mais perceptível ao público, inserindo, por exemplo, elementos como a montagem e a decupagem (Vernet, 2012, p. 94).

mecanização e que exclui dos âmbitos da produção e distribuição todos aqueles países que não corroboram ou não se “enquadram” nesse sistema de industrialização cinematográfica¹³.

Xavier também compactua com essa reflexão quando afirma que o maior problema do cinema clássico norte-americano não está propriamente na sua linguagem, mas sim no

método desta fabricação e na articulação deste método com os interesses dos donos da indústria (ou com os imperativos da ideologia burguesa). (...) Neste sentido, quando me refiro a esta produção industrial como sistema, não estou apenas pensando na máquina industrial produtora de filmes, mas em todo o aparato discursivo (propaganda, crítica, literatura sobre) apto a veicular os princípios e valores materializados nessa produção (Xavier, 2019a, pp. 43-45).

Outro aspeto levantado em torno das críticas ao sistema industrial norte-americano de produção cinematográfica foca no “problema da vinculação método de representação/ideologia” (Xavier, 2019a, p. 44). Isso quer dizer que as críticas passam a recair também nos conteúdos e sentidos produzidos pelos filmes, e não apenas na sua forma de produção. Nesse sentido, Kellner (2001, p. 81) explica que a cultura da mídia “ajuda a estabelecer a hegemonia de determinados grupos e projetos políticos. Produz representações que tentam induzir anuência a certas posições políticas, levando os membros da sociedade a ver em certas ideologias ‘o modo como as coisas são’”. Dessa forma, o modelo norte-americano de cinema representaria uma grande possibilidade de produção de ideologias, tendo como objetivo “conservar fronteiras e legitimar o domínio da classe, da raça e do sexo hegemônico” (Kellner, 2001, p. 85). Ainda nessa linha, Butcher (2016, p. 19) defende que Hollywood faz parte de um sistema de produção de desejos ligado à economia, resultado do sistema capitalista de produção, que “tem a produção de subjetividade como matéria prima da evolução das forças produtivas em suas formas mais desenvolvidas”. Lipovetsky e Serroy (2010, pp. 41-42) entendem que essa relação deve ser percebida não apenas como o resultado do seu tempo, pois também “contribui para mudar gostos e sensibilidades”, mas resulta “da produção em massa de produtos culturais não duráveis, singulares, prontos a consumir, efêmeros e espectáveis”. Essa afirmação é produzida a partir da análise do cinema enquanto produtor de novas formas de consumo e da relação que estabelece com a moda, por exemplo, na criação de mitos e no comportamento de sedução.

¹³ Um exemplo de movimento contrário ao cinema industrial é apontado por Cunha (2021) como “Terceiro Cinema”, que explora, de forma aprofundada, outras maneiras e movimentos cinematográficos criados por países fora da polarização criada por “países capitalistas e socialistas”.

Tentamos tecer algumas tramas da relação envolvendo o cinema e os seus modos de produção, exibição e distribuição, os paradigmas da Arte, os públicos, o sistema de produção capitalista e as transformações da sociedade Moderna.

De facto, se testemunharmos a hegemonia do cinema norte-americano entre os gostos, preferências e consumo da maioria da população, se observamos que o seu modelo narrativo estabelece padrões de referência para outras produções cinematográficas e audiovisuais, se identificamos que, economicamente, esse modelo de cinema detém o poder de produção e distribuição do cinema mundial, é nítido que algo, para além da representação, demarca e sobrepõe-se nas reflexões sobre cinema enquanto dispositivo. E podemos dizer que essas questões moveram e ainda movem as discussões cineclubistas, pois, embora trajadas com outras indumentárias, acabam recaindo na reflexão sobre o distanciamento e a formação de novos públicos, o repertório filmico exibido nas sessões cineclubistas, os modelos de cineclubes existentes, a possível extinção de um modelo de cinefilia de base elitista, a prevalência das plataformas de *streaming* como forma de acesso da população aos filmes, etc. Ou seja, todo esse contexto histórico nos permite afirmar que o período da Modernidade operou transformações profundas nos modos de vida das populações, produziu novas formas de ver e experienciar a Arte, confluindo para o surgimento de novas racionalidades e sensibilidades artísticas e estéticas. O cinema, fruto desse período, contribuiu para a produção de diferentes pensamentos sobre os lugares que a imagem assume nessa nova realidade, bem como sobre o lugar do público nesse contexto, possibilitando uma produção de conhecimento a esse respeito, sintetizada até esse momento.

Na sequência dessa discussão, chegamos ao da nossa “mudança de plano”: do contexto da Modernidade, propomos olhar para o cinema e suas relações pelo viés da Pós-modernidade, desbravando as implicações dessa alternância tanto no cinema quanto na relação que estabelece socialmente e com o público.

1.4 A mudança de plano: a entrada em cena da Pós-modernidade

Marcamos o termo “Pós-modernidade” a partir das observações levantadas por Pucci Junior (2006) e Featherstone (1995). Os autores esclarecem que Pós-modernidade se refere ao tempo histórico, e Pós-modernismo ao campo cultural, o que da mesma forma acontece com a Modernidade e o Modernismo. Com isso nem tudo ou todos os fatos ocorridos em um determinado momento histórico podem ser associados ao seu período, como por exemplo, o contemporâneo, que, embora represente o atual, pode ou não ser considerado como Pós-moderno (Pucci Junior, 2006, p. 361). Também assinalam a dificuldade em criar uma definição do termo e do conceito, mas assumem o envolvimento de questões

com base nas dimensões culturais, principalmente em torno das suas mudanças (nas esferas culturais mais amplas e mais específicas), bem como nos meios intelectuais e acadêmicos (Featherstone, 1995, pp. 29-30).

Assim, ao longo dessa análise, pretendemos observar o encontro entre o Pós-modernismo e o cinema, compreendendo o campo cultural onde o cinema se encontra e se institui, contemplando o período das últimas décadas (a partir da década de 1980 até os dias atuais).

Temos acompanhado as mudanças e alterações inseridas no cinema para que ele pudesse se consolidar enquanto linguagem. Ao longo dos anos, foi necessária a inserção de diferentes elementos em sua estrutura, como a montagem, a diegese, o uso de diferentes planos, a inserção das cores e do sonoro, etc. Também percebemos que o cinema, enquanto espaço físico, foi uma ideia organizada a partir da necessidade sentida da relação que estabeleceu com o público, mas, principalmente, pelas demandas de constituição de um novo público para si, um público advindo das classes médias, “elevando” seu status como Arte.

Nesse percurso, os Estados Unidos acabaram se destacando por perceber e tomar à frente dessas operações, criando uma grande divisão na história do cinema entre os filmes produzidos pelas grandes indústrias norte-americanas, associadas então a um modelo industrial de produção, e as demais produções, mais vinculadas ao status de filme arte ou filmes de autor.

Essa distinção, que acabou caracterizando o modelo estadunidense de cinema como “clássico”, tornou-se preponderante. Porém, após a Segunda Guerra Mundial, acabou se enfraquecendo diante de alguns fatores. Um deles foi o aparecimento da televisão, na década de 1950, seguindo-se, na década de 1960, de um modelo de circuito de cinema *drive-in*, causando a obsolescência das salas de cinema nas grandes cidades (Mascarello, 2006, p. 345). É um momento de crise dessa produção e modelo de cinema norte-americano, que acaba precisando se reinventar para corresponder as novas necessidades econômicas e socioculturais.

Lipovetsky e Serroy (2010, p. 18) caracterizam essa nova fase do cinema como a de uma “modernidade modernista e emancipadora”. É a fase de ruturas ao modelo de cinema clássico, que foi vigente até o fim dos anos 1950, onde surgem “a *Nouvelle Vague*, na França, o *free* cinema, na Grã-Bretanha, o cinema contestatário na Europa de Leste, o *cinema novo* no Brasil”. Inicia-se um período do cinema de rebeldia, de rutura aos padrões estilísticos, de produção independente, que culmina com o que Mascarello (2006, p. 336) chama de transição do cinema clássico para a “Nova Hollywood”, ou “pós-classicismo” ou “filme *high concept*” a partir de 1975.

Como estratégias de reinvenção, o cinema norte-americano produz, em 1975, três filmes que, segundo Mascarello (2006), foram responsáveis por uma virada no modelo clássico vigente: “Tubarão”, de Steven Spielberg, “Guerra nas estrelas” ou “Star Wars”, de George Lucas, e “Nos embalos de sábado à noite” ou “Febre de sábado à noite”, de John Badham. Foram filmes que possibilitaram a Hollywood o retorno da estabilidade financeira, e que introduziram quatro elementos que passaram a pautar “a estratégia econômica de Hollywood pós-1975”: “a descoberta do público adolescente e juvenil do período; o lançamento de filmes por saturação; a aproximação das indústrias do cinema e da música e o surgimento do filme-franquia” (Mascarello, 2006, pp. 346-347).

Para o autor, é preciso entender que essa nova forma de produção cinematográfica, ou melhor, o filme *high concept*, é uma “perfeita adequação estética ao cenário econômico-mercadológico atual” (Mascarello, 2006, p. 349). Essa adequação, entretanto, é acusada de priorizar o espetáculo à narrativa, “do econômico sobre o estético” (Mascarello, 2006, p. 337). Aborda ainda a discussão em torno de um possível fim ou do surgimento de uma nova forma de narrativa cinematográfica no cinema pós-1975, e permite-nos refletir sobre essas transformações a partir da recepção dos seus públicos.

Para Lipovetsky e Serroy (2010, pp. 15-16), essas transformações se comparam a outras que o cinema precisou enfrentar para se manter, como por exemplo, “a invenção do sonoro, a passagem do preto e branco à cor, o aparecimento da tela panorâmica, as rupturas estilísticas dos anos 1940 (o neorealismo) e 1960 (a Nouvelle Vague)”. Assim, nessa perspectiva, é possível entender que o cinema sempre sofreu rupturas e transformações, e talvez estejamos vivendo e presenciando um período em que novas revoluções estejam acontecendo, inclusive no seu público. Ou, como nomeiam Lipovetsky e Serroy (2010, p. 16), seja o momento da “emergência de um hipercinema”, que denota mudanças em todas as dimensões: produção, difusão, consumo e estética.

É nesse cenário, em meados da década de 1980, que começam a ser percebidos alguns “sintomas” da Pós-modernidade no cinema, conforme destaca Pucci Junior (2006). A primeira delas fala dos principais efeitos do Pós-modernismo nas diferentes manifestações artísticas, tendo se originado, inicialmente na literatura, seguido da arquitetura, artes plásticas até chegar ao cinema, em meados da década de 1980 (Pucci Junior, 2006, p. 364). A grande questão abordada, a partir desse conhecimento, é a compreensão das características que definem um filme ou o cinema, de forma geral, como Pós-modernista. Para isso, busca a essência do que seria uma condição Pós-moderna, encontrando em Lyotard sua principal referência¹⁴.

¹⁴ Lyotard confere à Pós-modernidade o período onde o saber científico se transforma. Enquanto discurso, o conhecimento científico, sobre a influência de uma revolução tecnológica da sociedade, passa a ter valor se conseguir ser traduzido como informação “em linguagem de máquina” (Lyotard, 2009, p. 4).

Maffesoli (2010, p. 21) também busca explicar a Pós-modernidade sob o ponto de vista do retorno de práticas já superadas, como “o regresso ao local, a importância da tribo e a *bricolage* mitológica”. Com a diluição das instituições sociais, o tribalismo é a forma encontrada de sociabilidade, assegurando proteção e segurança (Maffesoli, 2010, p. 22). A bricolagem mitológica se caracteriza como a substituição das grandes narrativas que sustentavam os discursos racionais pelas ideologias transfiguradas, ou seja, “as práticas juvenis da linguagem, o regresso dos dialetos locais, a recrudescência de diversos sincretismos filosóficos ou religiosos” (Maffesoli, 2010, p. 22).

Gonçalves e Rabot (2010, pp. 7-8) consideram que pensar os novos tempos é compreender que “é desacertado pensar que as sociedades modernas possam reproduzir até o infinito o seu modo de ser originário, ao inscreverem-se no tempo da linearidade, no esquema do progresso contínuo”. E por mais que essas reflexões assumam diferentes nomenclaturas, é notório que vivemos em tempos de transformações, da necessidade de novas reflexões sobre os acontecimentos, das lógicas de constituição social, cultural e econômica, de mudanças nas normas de regência das nossas relações, que nos impactam em contextos micro e macro. A cada dia convivemos com situações que nos fazem pensar na perda de saberes e explicações plausíveis para determinados acontecimentos, comprovando uma mudança de paradigma do nosso tempo atual¹⁵.

A partir dessas afirmações, buscamos autores que nos ajudam, inicialmente, a compreender o cinema pelo olhar do Pós-modernismo, e posteriormente, a falarmos sobre as novas configurações dos públicos contemporâneos.

1.4.1 O cinema na Pós-modernidade

Na busca por uma aproximação ao conceito de cinema Pós-moderno, encontramos em Lipovetsky e Serroy (2010) a definição de “uma outra modernidade ao quadrado ou superlativa”, que denominam de hipermodernidade, caracterizada por

Tecnologias genéticas, digitalização, ciberespaço, fluxos financeiros, megalópoles, mas também pornografia, comportamentos de risco, desportos radicais, performances, *happenings*, obesidade, vícios: tudo se amplifica, tudo se radicaliza e se torna

Assim, o saber, que durante a Modernidade foi construído e consolidado para reger e organizar a sociedade a partir da razão e da ciência, agora é transformado em mercadoria, inclusive tornando-se o principal responsável pelas disputas de poder entre os Estados-nações. A natureza do saber transforma-se em acumulação de informações pelas grandes empresas multinacionais, gerando uma crise ética ou de direito entre os dados que elas podem/devem armazenar, e o acesso dessas informações como meios de controle¹⁴. Além disso, essas questões causam uma crise de legitimação dos saberes, pois “quem decide o que é saber, e quem sabe o que convém decidir?” (Lyotard, 2009, p. 14).

¹⁵ Vários autores têm-se debruçado sobre essa reflexão, e sugerimos o texto “Mapeando o pós-moderno”, de Andreas Huyssen (1991), como uma possibilidade de cartografar o movimento pós-moderno na Europa e Estados Unidos da América. Também sugerimos a obra de Mike Featherstone (1995) para o esclarecimento das principais tendências e autores que se desdobraram a explicar a Pós-modernidade.

vertiginoso, 'sem limite'. É como uma imensa fuga para a frente, uma engrenagem sem fim, uma modernização excessiva que gera a segunda modernidade (Lipovetsky & Serroy, 2010, p. 47).

O cinema hipermoderno de Lipovetsky e Serroy (2010, pp. 64-65) caracteriza-se por três dimensões da imagem: a hiperbolização (imagem-excesso), a lógica da desregulação e complexificação formal do espaço-tempo fílmico (imagem-multiplex) e a autorreferencialidade (imagem-distância). Para os autores, essas três características têm em comum a total liberdade de quaisquer amarras ou barreiras estéticas, ao contrário dos períodos anteriores, em que a Arte foi submetida as demandas da Igreja, do clero, da burguesia, do mercado, etc.

Por hiperbolização, Lipovetsky e Serroy (2010, p. 77) entendem como a “fuga para frente sobremultiplicada”, representada pela duração dos filmes (cada vez mais longos), o excesso das sensações potencializadas pelo uso das tecnologias e do digital, na velocidade pela velocidade (encurtamento dos planos), no exagero da violência, do sexo, na profusão das imagens que buscam “estar em harmonia com o espírito de um tempo desregulado, abundante, saturado”. É a representação do excesso, do individualismo de uma sociedade que apaga as experiências coletivas para os planos individuais, inclusive o próprio cinema, que cada vez mais se fortalece como uma atividade individualista, onde cada pessoa acessa a sua própria tela/ecrã. Nesse sentido, o hipercinema, para os autores, rompe o paradigma do cinema como experiência coletiva.

A “imagem-multiplex” diz respeito ao hibridismo do hipercinema. Após passar por um processo que tornou sua linguagem mais simples e compreensível para o público, o cinema agora, a partir de movimentos como a globalização, une-se a diferentes referências culturais provocada pela sinergia de identidades, gerando um cinema “cada vez mais desterritorializado, transnacional e plural que se anuncia” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p. 95), levando a hibridação de gêneros, por exemplo. É interessante pensar na apropriação que Hollywood faz desse conceito ao investir em filmes infantis de animação com personagens de diferentes países e culturas¹⁶. Nesse aspecto, fica claro que esse propósito corresponde ao que Hutcheon (1991) define como uma das características da arte Pós-

¹⁶ Em relação a esse aspecto, é interessante analisar o movimento criado nos últimos anos em relação ao cinema de animação das grandes indústrias cinematográficas norte-americanas, explorando personagens e enredos envolvendo diferentes países e culturas. Alguns filmes que traduzem essa corrente são “Moana: um mar de aventuras” (2016), de Osnat Shurer (Disney), “Luca” (2021), de Enrico Casarosa (Disney e Pixar); “Coco” (2017), de Lee Unkrich e Adrian Molina ; “Turning Red” (2022), de Domee Shi (Disney e Pixar). Para Costa (2009a) esse movimento pode ser entendido como uma das consequências do capitalismo: a absorção da celebração das diferenças, ou seja, do multiculturalismo: “Na era da supremacia do mercado e da mídia, negros, gays, idosos e tantos outros grupos identitários vem sendo objeto de uma política de representação que visa a reabilitá-los no cenário cultural, seja como cidadãos dignos e merecedores de atenção e respeito, seja como consumidores. Nessa movimentação, tanto suas histórias como sua condição de vida e suas imagens são estetizadas e colocadas em circulação no supermercado cultural das identidades” (Costa, 2009a, p. 30).

moderna: a tendência em contestar a autoridade dos discursos centralizadores, privilegiando as margens e fronteiras. Para isso,

Pintores, escultores, artistas de vídeo, romancistas, poetas e cineastas pós-modernos associam-se a esses arquitetos na derrubada da hierarquia de outrora, a hierarquia da arte elevada e da arte inferior, num ataque à centralização do interesse acadêmico na arte elevada, por um lado, e, por outro lado, à homogeneidade da cultura de consumo, que adapta, inclui e faz com que tudo pareça acessível por meio da neutralização e da popularização (Hutcheon, 1991, p. 89).

Por fim, a última característica do cinema hipermoderno, proposto por Lipovetsky e Serroy, é a da imagem-distância. Por ela entende-se o processo de retomada de filmes que já haviam sido interrompidos em sua sequência, para que sejam revistos e reinventados, como uma “reciclagem do passado” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p. 121), ou então quando é inserido dentro de si mesmo, “o cinema dentro do cinema” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p. 122), onde os autores propõem a interrogação sobre a sua própria Arte a partir da Arte.

O movimento de interrogação é o fundamento da teoria de Hutcheon (1991) para a constituição de uma Arte Pós-moderna. Ou melhor, a interrogação e o questionamento da Arte moderna. Nesse caminho, a Pós-modernidade não corresponderia a um período depois da Modernidade, mas sim uma espécie de revisitação crítica de si mesma, rompendo com as possíveis acusações de que a Pós-modernidade negaria a história: “não é um retorno nostálgico; é uma reavaliação crítica, um diálogo irônico com o passado da arte e da sociedade” (Hutcheon, 1991, p. 20). O pensamento de Hutcheon é que o Pós-modernismo não nega a história, pelo contrário, precisa dela para revisitá-la a luz do presente. Assim, define o Pós-modernismo na Arte como um movimento “caracterizado pela história e também por uma investigação internalizada e autorreflexiva sobre a natureza, os limites e as possibilidades do discurso da arte” (Hutcheon, 1991, p. 42).

Um dos discursos totalizantes que a Pós-modernidade se propõe a desafiar é a própria uniformização da cultura de massas, pois pretende “afirmar a diferença, e não a identidade homogênea” (Hutcheon, 1991, p. 22). Para isso, propõe o questionamento dos sistemas centralizadores e a escuta do que chama de “ex-cêntricos”. A forma como essa revisitação é feita, para Hutcheon (1991, p. 47), envolve a crítica sob a forma de paródia, que para ela é a “repetição com distância crítica que permite a indicação irônica da diferença no próprio âmago da semelhança”. Entende que a Pós-modernidade substitui “a postura profética e prescritiva dos grandes mestres do modernismo” pela “curiosidade

histórica e social aparentemente inesgotável, e uma postura provisória e paradoxal (um pouco irônica, embora com envolvimento)” (Hutcheon, 1991, p. 52).

O foco do trabalho de Hutcheon é a análise, principalmente, da arquitetura e literatura Pós-moderna, mas fala do cinema Pós-moderno quando cita, por exemplo, as características que a linguagem cinematográfica assume: a ironia, as referências a outros filmes na forma de paródia, a deformação do tempo e a coexistência de géneros cinematográficos heterogéneros (Hutcheon, 1991, p. 21).

Uma outra perspetiva é realizada através da contribuição de Zavala (2005), que define a fase do cinema Pós-moderno, surgido na década de 1960, a partir de filmes considerados como “cinema de alusão”. Para o autor, não é possível dizer e mapear filmes que sejam Pós-modernos, pois eles podem ser considerados como filmes que se apropriam, ironicamente ou não, de características estéticas do cinema clássico e moderno, através de ruturas ou experimentações. Entretanto, descreve dez elementos¹⁷ que definem a estrutura semiótica da experiência estética dos espectadores. E será possível, a partir da análise das características específicas desses elementos, compreender a estética Pós-moderna presente nos filmes. Basicamente, o autor pensa que uma estética Pós-moderna é constituída a partir de elementos de sobreposição, simultaneidade e alternância entre as estéticas clássicas e modernas, mas ressalva que todas essas características dependem unicamente da experiência de receção de cada espectador, que é única e que torna cada filme diferente.

Todas essas transformações indicam, para alguns autores, o fim do cinema. A experiência coletiva, clássica, a ambientação das salas de cinema, a mudança na linguagem, as diferentes formas de acesso, a digitalização do filme. Essa questão é amplamente debatida por Gaudreault e Marion (2016). Teria o cinema, após tantas transformações, deixado de existir ou, pelo contrário, teria se tornado omnipresente? Os autores, a partir desse questionamento, acabam por reiterar algo que temos tentado construir ao longo desse capítulo: nunca o cinema se instituiu como algo fixo, imutável: “toda a história do cinema foi regularmente pontuada por momentos de questionamento radical da identidade do meio de comunicação” (Gaudreault & Marion, 2016, p. 15). Pensar nessas mudanças exige, segundo eles, algumas considerações: a primeira é que mudança para o digital não alterou, de facto, todos os filmes. Os autores citam o exemplo de um espectador que tenha assistido, em uma sala de cinema, um filme de Almodóvar na década de 90 e outro filme do mesmo diretor mais recentemente. Esse espectador consegue distinguir a diferença entre a película e o digital nessa projeção? É muito provável que não. Assim, concluem que nem todo cinema clássico narrativo deixou de existir.

¹⁷ Os dez elementos listados por Zavala (2005) são: início, imagem, som, cena, edição, género, narrativa, intertexto, ideologia e final.

Entretanto, o digital propicia novas experiências e formas de produção que precisam ser descritas para que possamos acompanhar todas as transformações no meio. Uma delas faz referência justamente a sua onnipresença. A grande sala escura e a grande tela de cinema não são mais o modelo predominante para se construir uma experiência cinematográfica. O digital permitiu nosso acesso aos filmes em qualquer lugar, a qualquer hora. Esse fato altera significativamente nossa forma de ser espectador, democratizando o acesso ao cinema, mas gerando uma crise identitária principalmente nos seus principais fundamentos (Gaudreault & Marion, 2016). O fim da hegemonia desse modelo é, enfim, a principal causa da grande discussão entre teóricos da área.

Outro fator levantado por Gaudreault e Marion fala sobre o contexto “intermídia” em que o cinema se encontra conectado. Com a convergência dos diferentes meios e o consequente enfraquecimento das fronteiras de cada meio, fica difícil tentar delimitar as características de cada um deles:

De fato, a virada digital afeta profundamente todos os tipos de comunicação até em sua fibra ‘íntima’, por assim dizer, e, ao explodir as fronteiras que o separam, aproxima-os uns dos outros, o que cria, às vezes, certa confusão nas mentes (Gaudreault & Marion, 2016, p. 56).

Se para muitos teóricos esse ponto de convergência é responsável por uma crise de identidade, para Jenkins (2009) ela é resultado de um emergente “paradigma da convergência”, onde “novas e antigas mídias irão interagir de formas cada vez mais complexas” (Jenkins, 2009, pp. 32-33). Sua teoria contesta a ideia de que o cinema estaria morrendo – não o cinema propriamente dito, mas as mídias mais “tradicionais”, pois, ao contrário do que se pensava, não houve a substituição dessas mídias por outras, mas sim a produção de uma nova cultura, “onde as velhas e as novas mídias colidem, onde a mídia corporativa e a mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneira imprevisível” (Jenkins, 2009, p. 29), aproximando-se mais da defesa de crise identitária levantada por de Gaudreault e Marion (2016).

Também é necessário falar sobre os efeitos que as imagens digitais produzem, em comparação as imagens analógicas (ou tradicionais). Percebemos até aqui os diferentes momentos que a imagem percorreu e as lutas que travou para conseguir ser reconhecida, elevando-se ao status artístico. Entretanto, com uma nova forma de produção dessa imagem, em computador, totalmente manipulável, novamente é levantado um questionamento em torno da sua veracidade. Estaríamos, pensando como Benjamin (1987), vivenciando um novo momento de perda da “aura” imagética? Por mais que as

imagens digitais busquem uma maior aproximação com a realidade através da produção de imagens em alta definição¹⁸, estariam elas nos afastando, dificultando o processo de identificação das narrativas filmicas?¹⁹

Sem esgotar os diferentes olhares para o cinema na perspectiva da Pós-modernidade, trazemos à discussão o trabalho de Agirre (2014), que complementa as percepções anteriores, acrescentando novas observações em relação a estética Pós-modernista no cinema. Para a autora, é preciso refletir e ir mais afundo em uma ideia que pode vir a generalizar todos os filmes produzidos após a nova fase de Hollywood como Pós-modernos. O que defende a autora é que podemos pensar, sob um determinado aspecto, que o período em que Hollywood se reafirma como grande potência e indústria cinematográfica (a partir da década de 1970) coincide com o período em que as discussões sobre a Pós-modernidade ganham peso e refletem a tendência da sociedade e suas mudanças diante do capitalismo tardio – “globalização dos mercados, o desenvolvimento da tecnologia e das redes de informação, o triunfo da sociedade de consumo, a crise ecológica e uma decepção política-utópica generalizada” (Agirre, 2014, p. 657).

A autora divide esse período do cinema Hollywoodiano em duas fases distintas e antagônicas, defendendo a hipótese de que, na verdade, o cinema Pós-moderno norte-americano, de facto, não é determinado por uma estética tendo como base as características já apontadas pelos demais autores e reiteradas por ela (intertextualidade, autorreferencialidade, multiplicidade de estilos, ironia, paródia e nostalgia). Ele as utiliza atrelado a ideias neoconservadoras e acriticas, deixando a cargo do espectador o olhar e a determinação das questões ideológicas presentes.

¹⁸ Uma dessas novas tecnologias é a técnica *Motion Capture* ou Captura de Performance, que consiste na captação dos movimentos reais dos atores através de sensores, que emitem as imagens para o computador, criando-se assim as animações de forma mais realista. Essa técnica permite a captura de movimentos humanos mais articulados, impossíveis em técnicas anteriores.

¹⁹ O trabalho de Portugal (2011) levanta a questão da mudança dos regimes de visualidade ao longo do século XIX. Levanta diferentes questionamentos relacionadas ao suposto afastamento do efeito de realidade a partir do uso de imagens puramente técnicas. O autor analisa que o efeito de realidade da imagem não é algo objetivo, e que, ao longo dos séculos, passou por processos de “descolamento” do sentido exclusivo da visão, sendo consideradas as questões de permanência após a imagem ser apreciada. Assim, afirma que os regimes de visualidade são compostos por padrões estéticos, porém mutáveis e subjetivos, que variam a partir dos contextos sociais. Isso explicaria, por exemplo, porque diferentes culturas representam esteticamente a realidade de formas tão diferentes. Richard Peña (2021) levanta essa complexidade em prever um possível afastamento do público diante das novas experiências e imagens no contexto da realidade virtual, pois cada pessoa reage de forma subjetiva e única. Entretanto, suas colocações nos permitem constatar que não somos mais públicos de cinema, e sim públicos (de diferentes telas e experiências audiovisuais). Também nos faz refletir sobre a necessidade de termos, cada vez mais, de nos lançarmos em experiências imersivas, como a realidade virtual, para que possamos desenvolver uma aproximação e identificação com o que vemos, em virtude do número excessivo de imagens que compõem nosso atual regime de visualidade. Coincidentemente, durante a escrita dessa reflexão, ocorria o lançamento de dois filmes sobre uma das maiores tragédias sofridas no Brasil: o incêndio de uma casa noturna, na cidade de Santa Maria, no Sul do país, levando a morte de 242 jovens. No ano de 2023 completa-se 10 anos desse facto, que até ao momento não levou a punição de nenhum dos acusados (donos da casa noturna e músicos da banda que acenderam um artefacto pirotécnico em um ambiente fechado). Uma das estratégias de comoção para o caso foram a produção e o lançamento de uma série dramática produzida pela Netflix intitulada “Todo dia a mesma noite: o incêndio da boate Kiss”, dirigida por Gustavo Lipsztein (2023), e o documentário exibido na plataforma nacional Globoplay “Boate Kiss: a tragédia de Santa Maria”, dirigido pelo repórter e jornalista Marcelo Canellas (2023). Os dois filmes, lançados no mês de janeiro de 2023, mesmo mês do incêndio, estimularam uma série de comentários nas redes sociais em torno da necessidade da exploração do caso de forma tão intensa e, para muitos, sensacionalista. As famílias das vítimas, que participaram ativamente das duas produções, argumentam que tanto a série quanto o documentário são necessários para que não haja o esquecimento do caso, sensibilizando o maior número de pessoas para todo o processo pós incêndio. O debate e movimentação gerado em torno dos filmes nos faz refletir sobre o uso do cinema, do audiovisual, da imagem como estratégia de reaproximação do real (no caso, a tragédia em si), possibilitando estar nesse lugar das vítimas, dos acusados, das famílias, dos sobreviventes, contrariando as perspectivas que apontam nosso consequente afastamento e distanciamento das imagens. Esse exemplo nos permite observar dois movimentos do público: o esquecimento e o afastamento do real, e a imagem (cinema) como aproximação do real.

As duas fases distintas do cinema norte-americano propostas por Agirre (2014, p. 660), e que se confundem em algumas historiografias do cinema por serem, de certa forma, concomitantes, são por ela distintas como o “*New American Cinema* ou *Hollywood Renaissance*”, atrelado a movimentos estudantis e de esquerda. Mas um outro movimento, ou melhor, uma nova forma de cinematografia surge na década de 1970 e, em decorrência do período econômico enfrentado pelos Estados Unidos (crise do petróleo e recessão americana), os filmes, mesmo com uma roupagem jovem, tornam-se conservadores, utilizando principalmente os gêneros do terror e de desastre para retomar e reforçar ideais paternalistas, de heroísmo e superioridade da cultura ocidental.

Parece, em certa medida, bastante complexo e até mesmo audacioso pensar e dividir a história do cinema em dois paradigmas – Modernidade e Pós-modernidade – sendo um deles ainda bastante inconclusivo e aberto a tantas suposições e olhares divergentes. Entretanto, nosso interesse por esse caminho se justifica muito em virtude do público originado e produzido por essas duas perspectivas do que pelo aprofundamento das características e uma pretensão em chegar a qualquer definição sobre elas. O facto é que, como vimos, o cinema forma e é formado pelo público ao longo da sua constituição, e as mudanças que introduz em sua linguagem podem ser pensadas nessa via de mão dupla.

A partir das novas formas de produção e distribuição do cinema na Pós-modernidade, perguntamos como essas mudanças incidem sobre os públicos de cinema. Além de uma nova (ou clássica) linguagem cinematográfica, que outras mudanças surgem no atual contexto, e que alteram significativamente a relação que estabelecem com os diferentes públicos? Como crianças e jovens, que nascem nesses novos contextos de visualidade, percebem e vivenciam o cinema? E os cineclubes, permitem-se refletir sobre essas novas configurações, revisitando suas experiências e objetivos?

Em síntese

Gaudreault e Marion (2016, p. 22) sintetizam o espírito do atual cenário: “o cinema atravessa atualmente uma importante crise identitária”. Crise essa sentida pela perda das principais referências que instituíram a linguagem cinematográfica ao longo da Modernidade. Nesse contexto, “o espectador não sabe muito bem o que esperar e perde uma de suas referências” (Gaudreault & Marion, 2016, p. 22). Mas se o cinema passa por uma nova crise, e conhecendo as outras “crises” instauradas ao longo dos dois últimos séculos, é possível perceber que elas sempre fizeram parte da cultura cinematográfica, e são necessárias para que o dispositivo cinematográfico possa revisar e refletir sua estrutura. Que a atual crise possa ser pensada em termos de uma maior democratização do cinema, uma ampliação das suas possibilidades de produção, uma abertura maior as diferentes culturas e discursos produzidos, uma

maior participação dos seus públicos. Que possa gerar discussões e debates para além das relações de mercado, destacando o cinema na sua expressão mais ampla, no seu eixo de processo e relação comunicativa e artística, que operam relações de conhecimento e de culturas.

As discussões levantadas ao longo desse capítulo destacaram as principais transformações causadas no cinema a partir dos planos da Modernidade e Pós-modernidade, refletindo no surgimento de novos modelos de produção, distribuição e receção cinematográficas. Testemunhamos, nesse momento, o surgimento acelerado de novas formas de comunicação no âmbito da cultura digital, e vivemos um novo paradigma de receção cinematográfica ao passarmos por um longo período de isolamento social, tão intenso, inesperado e complexo. Se antes a televisão foi apontada como a principal responsável pela vivência de práticas culturais em contextos isolados e domésticos, a pandemia de COVID-19 nos obrigou, de forma literal, a acessarmos o cinema (e o mundo em si) de forma exclusivamente restrita aos nossos lares, mediados pelas telas/ecrãs.

Esse facto acelerou a proliferação de plataformas de *streaming*, em virtude do fechamento de todas as salas de cinema e outras experiências coletivas de exibição de filmes, e nos fez rememorar a história contada por Machado (1997, pp. 202-203), ocorrida no ano de 1982, quando o diretor Wim Wenders reuniu alguns diretores de cinema em seu quarto de hotel durante a realização do Festival de Cinema de Cannes para debater um possível fim do cinema. Esse mesmo “clima” foi vivenciado durante o Encontro Luso-Galaico de Cineclubes ocorrido em outubro de 2021 na cidade de Viana do Castelo (Portugal). Durante o debate proposto na mesa-redonda “Cinema e cineclubes pós-pandemia”, ouvimos intervenções que refletiam claramente a preocupação, por parte de dirigentes cineclubistas, com as novas formas de acesso ao cinema: “*os cineclubes vão desaparecer com a chegada dos streamings*”²⁰.

Nesse encontro foi possível perceber, em um cenário que tentava reerguer-se ainda durante o período da pandemia, como seria possível fazer com o que o público retornasse às salas de cinema e, principalmente, aos cineclubes, visto que a situação ainda exigia cuidados elevados e mantinha grande parte do público em casa, com receio de retomar as atividades pré-pandémicas. O mesmo tom apocalíptico é sentido, os mesmos receios, medos e crises diante de um contexto totalmente novo, confirmando que tanto o cinema quanto o público, constantemente, enfrentam períodos de transformações profundas, causadas por agentes internos e externos. É possível pensar até mesmo em uma nova forma de percepção das crianças que vivenciaram, durante esses dois anos de confinamento, o mundo apenas em suas casas, através das telas/ecrãs. Se essas questões já causavam preocupações

²⁰ Fala proferida por um dos participantes do encontro, quando se buscava avaliar os efeitos da pandemia de COVID-19 para os cineclubes portugueses e da região da Galiza/Espanha.

em professores, pesquisadores, psicólogos, médicos e demais profissionais que pensam as crianças e os jovens na contemporaneidade, agora, com a intensificação do uso das mídias para o estabelecimento de contacto com o mundo, aumentam as exigências de um olhar e acompanhamento para as transformações e marcas que foram deixadas durante esse processo, em que as telas foram excessivas, mas necessárias.

Se já tínhamos uma crise instaurada, a pandemia apenas intensificou questões que já vinham sendo percebidas e discutidas com o advento da digitalização da imagem cinematográfica. Tornou latente a necessidade de um olhar mais apurado e atencioso para a relação das crianças e jovens com as diferentes mídias. Ao longo dos últimos anos temos nos deparado com diferentes discursos sobre essa relação, desde ideias que tornam as mídias responsáveis pelas mudanças (negativas) nos gostos, preferências e comportamentos de crianças e jovens (ignorando outros fatores implicados), até teorias que buscam construir as bases necessárias para uma mediação mais crítica.

Ao final desse capítulo destacamos alguns termos que marcam a discussão em torno do cinema ao longo da Modernidade e Pós-modernidade: crise, revolução, transformação, expansão, morte. No capítulo a seguir, poderemos compreender como essas mudanças acabam também transformando a experiência dos públicos, principalmente das crianças e jovens contemporâneos.

2. Os públicos de cinema contemporâneos

Nota introdutória

Nosso percurso teórico foi pensado para destacar as principais mudanças e alterações no campo da produção, distribuição e recepção cinematográficas, a partir de variáveis económicas, políticas, sociais, culturais e tecnológicas sob o advento dos “planos” da Modernidade e Pós-modernidade. Essas alterações também foram decisivas para a constituição dos públicos Modernos e Pós-modernos de cinema. Nesse momento, aprofundaremos as discussões em torno das mudanças no aspecto da recepção, levantando as principais dimensões que atuam na constituição dos públicos contemporâneos, pensando, principalmente, nos públicos infantojuvenis de cinema e das diferentes mídias audiovisuais.

2.1 Públicos: a multiplicidade do conceito

Para Gunning (2006, p. 65), “qualquer mudança na história do cinema implica uma mudança na forma como o cinema fala com seu espectador, e cada período constrói seu espectador de uma nova maneira”. E foi apenas a partir dos anos de 1970 que os estudos de recepção passaram a ganhar um olhar diferenciado, com o objetivo de compreender a relação subjetiva que os filmes exercem no espectador sob a perspectiva da ideologia capitalista (Mascarello, 2000). Desde então, avanços nesses estudos foram significativos para a mudança de perspectiva de um espectador como sujeito passivo a um espectador ativo, porém, ainda insuficientes para compreender o comportamento e prazer do espectador “nômade” Pós-moderno²¹ (Mascarello, 2000).

A tentativa de apreensão das características desses novos públicos exige uma dedicação teórica, conseqüentemente, uma ampliação do conceito. Isso porque, segundo Portela (2019, p. 21), precisamos pensar a partir de “diversos pontos de partida”, seja “pela própria mudança verificada nos *media* como pelas alterações na concepção de audiência como ainda por fatores ideológicos ou de filiação científica”.

A citação acima é bastante pertinente quando olhamos diretamente para os processos de constituição dos primeiros públicos infantis de cinema, conhecendo as primeiras formas de acesso das crianças as salas de cinema e as mudanças operadas na estrutura dos filmes e das salas de exibição

²¹ Por “espectador nômade”, Mascarello (2000) refere-se ao novo comportamento do público, que não prioriza por uma estética na escolha dos filmes. Assim, esse público que ora está disposto a assistir filmes mais ligados a um cinema de autor ou de pautas políticas, não deixa de assistir filmes ligados a uma vertente mais de entretenimento. A partir dessa característica, Mascarello defende que é preciso uma revisão das teorias de recepção do público, contemplando uma pluralização, um “acesso aos fenômenos não racionais, à margem do projetivo” para se chegar a compreensão das necessidades desse público (Mascarello, 2000, p. 221).

devido a sua presença. Melo (2011) conta que a “plateia infantil” nasceu antes mesmo do cinema ser direcionado a elas. As primeiras experiências que relatam as crianças como público de cinema aconteceram nos Estados Unidos e na Inglaterra, em sessões especiais durante o dia, resultando, posteriormente, nas sessões conhecidas como matinés.

Entretanto, o facto de haver uma reorganização na programação dos cinemas para atender as crianças, não significava um olhar especial para as especificidades desse público, pois não implicava em uma programação direcionada para elas: “o horário usado para as matinés constituía uma faixa habitualmente pouco frequentada pelo público tradicional das salas de exibição” (Melo, 2011, p. 56). Ou seja, ao frequentarem o cinema durante o período da tarde, as sessões noturnas poderiam contar com menos crianças, obtendo uma maior renda, gerada apenas pelo público adulto.

Mas, se da parte dos produtores e exibidores de cinema não havia preocupação com o conteúdo dos filmes exibidos, o mesmo não ocorria com os educadores católicos e laicos franceses. Segundo Souillés-Debats (2013, p. 87), ainda em 1910, já havia um movimento em torno da proteção das crianças e jovens e a exigência de um olhar específico na produção de filmes infantis.

Ao longo dos anos, as crianças foram ganhando um olhar e atenção especial. Os filmes infantis começaram a ganhar espaço dentre as produções norte-americanas, inicialmente a partir de um formato familiar de filme, que atendia tanto crianças quanto adultos (Melo, 2011). Adaptações literárias começaram a ser produzidas, mesmo que não destinadas exclusivamente às crianças²². Nesse período, Walt Disney, que começou produzindo curtas-metragens, tornou-se o principal personagem do cinema norte-americano destinado a produção de cinema para as crianças. E com o advento da televisão, que tirou as crianças das salas de cinema, “os estúdios de Hollywood começaram a trabalhar com produções de altos custos” (Melo, 2011, p. 61).

Após esse breve parênteses, que buscou contextualizar as primeiras experiências infantis com o cinema, bem como as primeiras propostas de produção cinematográfica para esse público, nos questionamos sobre as primeiras teorias que buscaram compreender cientificamente como se caracteriza a relação entre acontecimentos e a organização de pessoas em prol dessas atividades. Antunes (2008, p. 5) diz que os primeiros teóricos²³ que pensaram na questão dos públicos pelo viés da Sociologia e Psicologia “problematizaram e tipificaram os comportamentos colectivos que mais afectavam a vida social dos séculos XIX e XX, nomeadamente as multidões espontâneas, greves, atitudes de massa e distúrbios”.

²² Essa questão é amplamente explorada no trabalho de Souillés-Debats (2013).

²³ Antunes (2008, p. 5) cita como protagonistas dessa corrente teórica “Bryce, Tarde, Dewey, James, Baldwin, Le Bon, Park, Cooley e Ortega y Gasset”.

Tarde (1989), por exemplo, foi o primeiro a pensar sobre a relação entre os públicos, a sociedade, as questões individuais e as multidões. Segundo ele, apenas com a invenção da imprensa, e mais precisamente com a Revolução Francesa, é que se iniciou a organização de públicos, sendo os agrupamentos de pessoas anteriores a esse período tratados como multidões. Foi nesse momento que publicitários e jornalistas conseguiram a adesão de pessoas em prol das suas ideias, formando ligações através de estados de espírito. Posteriormente, novos públicos especializados surgiram. Outro importante investigador para a história da constituição dos públicos foi Dewey (1946), que entendia a experiência de constituição de públicos essencialmente como a organização de pessoas diante de factos (problemas) que, de alguma forma, deixavam de ser privados e atingiam outras pessoas, ligadas indiretamente a eles, distinguindo assim o público do privado: “o público consiste em todos aqueles que são afetados pelas consequências indiretas de transações a tal ponto que é considerado necessário ter essas consequências cuidadas sistematicamente” (Dewey, 1946, pp. 15-16). Para a resolução desses problemas, de maneira coletiva, era necessária a comunicação entre esses sujeitos.

A ideia dessa organização coletiva proposta por Dewey caracteriza-se como a de um “público político e associativo” (Babo, 2013, p. 219), em prol de uma organização mobilizadora de agentes do Estado a favor da democracia. Também ressalta a ideia da junção de pessoas com interesses em comum, e que nesse encontro, formam uma comunidade de interesses (Dewey, 1946).

O trabalho de Esquenazi (2006) também contribui para a percepção da evolução dos estudos de receção ao longo das décadas, apresentando as diferentes variáveis implicadas (metodologia, fatores sociais, culturais, de género, económicos, psicológicos). Sua pesquisa deixa claro que uma definição de público é, de facto, uma busca complexa, pois as variáveis, que ajudaram a construir as bases das diferentes tendências, são complementares à medida que os meios se alteram e se complexificam: “o número e a importância dos produtos/conteúdos propostos aos espectadores (incluindo a área da informação) estão longe de diminuir: a compreensão das atitudes dos públicos torna-se cada vez mais necessária” (Esquenazi, 2006, p. 106).

É a partir desse olhar para as novas relações estabelecidas entre os públicos e a cultura digital, por exemplo, que entendemos que crianças e jovens estão imersos em uma infinidade de conteúdos produzidos por diferentes mídias, que envolvem tanto o cinema quanto as redes sociais, os jogos online, a televisão, a internet, o rádio, os *smartphones* ou telemóveis, oferecendo a esses públicos um trânsito por diferentes linguagens sonoras e visuais, exigindo um olhar mais aberto e interdisciplinar para a questão. Podemos dizer que as crianças e jovens de hoje não podem ser mais classificados apenas como

públicos de cinema, por transitarem por uma variedade de mídias e conteúdos audiovisuais que exigem novas percepções de investigação e análise (Peña, 2021).

A mesma criança ou jovem que assiste filmes, seja no cinema quanto na televisão, no computador, no celular ou no *tablet*, por meio de plataformas de *streamings*, é a que assiste, baixa, compartilha e produz vídeos para diferentes plataformas como *Youtube*, *Tik Tok*, *Instagram*, que joga no seu smartphone ou no videogame, interagindo com seus pares ou com desconhecidos em tempo real; que socializa/brinca com seus amigos mediado por diferentes aparatos tecnológicos (em chamadas por vídeo); que consome uma infinidade de produtos direcionadas a si através de propagandas veiculadas em diferentes veículos de comunicação; que vivenciou e aprendeu a ser aluno(a), pelo período de um ano ou mais, através das telas/ecrãs (experiência até então abominada pela grande maioria das escolas que não permitem sequer a entrada de aparatos tecnológicos nas suas dependências) durante o período de pandemia de COVID-19²⁴.

Dessa forma, concordamos com Canclini (2008, p. 18) quando diz que devemos pensar para além do apenas espectador ou do leitor, visto que “a indústria está unindo as linguagens e combinando os espaços: ela produz livros e também áudio-livros, filmes para o cinema, para o sofá e o celular”. Embora os públicos de cinema possuam sua própria história e especificidade, caracterizá-los no atual contexto exige uma nova lógica de racionalidade, que abarque uma noção de público mais direcionada ao que denomina como “internauta”, ou seja, um “agente multi-mídia que lê, ouve e combina materiais diversos, procedentes da leitura e dos espetáculos” (Canclini, 2008, p. 22). Primo (2005) aproxima-se desse conceito utilizando o conceito de “interagente”, ou seja, busca superar conceitos que primam por modelos tradicionais de emissão-receção, acreditando na relação produzida entre sujeitos ou entre o interagente humano e o computador, ou entre duas ou mais máquinas. Sua abordagem envolve a discussão pela “perspectiva sistêmico-relacional, que enfatiza o aspecto relacional da interação e busca valorizar a complexidade do sistema interativo” (Primo, 2005, p. 11).

Na tentativa de apreender todas as dimensões envolvidas nas novas categorias de públicos, Mascarello (2000) defende a necessidade de uma teoria que relativize as dimensões políticas/estéticas/morais na análise da recepção, encontrando no trabalho de Maffesoli uma nova possibilidade de compreensão do conceito de público pelo viés da aceitação de uma sensibilidade Pós-moderna. Mascarello diz que

²⁴ No capítulo 6 apresentaremos alguns dados coletados nessa investigação, que comprovam a diversidade de experiências cinematográficas e audiovisuais de crianças e jovens brasileiros e portugueses.

O político perde seu caráter racional, universal e teleológico e passa a ser fundado sobre o sensível, o local e o cotidiano. A falência das verdades universais em favor das soluções pontuais e grupais estimula uma tendência à “duplicidade ideológica”, uma capacidade do indivíduo em “crer e não crer” no mesmo movimento, de acordo com as circunstâncias de cada momento ou vivência. O estético, por sua vez, deixa sua fundação nos critérios racionais do bom gosto e encontra fundamento nas exigências afetuais da sociabilidade banal do dia-a-dia. (...) E por fim, o moral como dever-ser normativo e universal se enfraquece diante de uma ‘ética do instante’, que valoriza a re-ligação cotidiana à comunidade ou a tribo, sendo toda a obrigação a de unir-se ao grupo e a única sanção a de dele ser excluído. (Mascarello, 2000, p. 235)

Para Mascarello (2000), o olhar de Maffesoli para a política, estética e moral na Pós-modernidade conseguem responder as exigências e comportamentos dos espectadores contemporâneos, que agem, segundo ele, de forma prazerosa aos “filmes comerciais” (Hollywoodianos), pois ele, o espectador, “crê e não crê na ideologia dominante (...), empenha-se em rituais de fascinação coletiva por objetos da cultura de massa (...) e vivencia todos e quaisquer prazeres – incluindo os politicamente incorretos – que a imagem hollywoodiana possa lhes proporcionar” (Mascarello, 2000, p. 235). Com isso, Mascarello afirma que Maffesoli escapa do determinismo político que acaba conduzindo as teorias culturalistas na tentativa de compreender o público Pós-moderno, e possibilita a relativização e o acesso aos “aspectos racionais e não-racionais, progressistas e a-progressistas da espetatorialidade” (Mascarello, 2000, p. 222).

Considerar, em âmbito científico, a transitoriedade, a não-racionalidade, a efemeridade dos novos públicos permite ao investigador transitar por inúmeras variantes que atuam para o alargamento do conceito. Costa (2004) destaca, por exemplo, duas modalidades de investigação dos públicos: individual e coletiva. A dimensão individual é pensada a partir da relação entre o indivíduo e seu “contexto imediato de acção”. Já a dimensão coletiva envolve uma análise “dos modos de relação das pessoas com as artes e a cultura enquanto esferas institucionais especializadas” (Costa, 2004, p. 133). Essas duas modalidades nos ajudarão a compreender a relação entre crianças, jovens, cinema e cineclubes, abrangendo tanto o viés das culturas infantojuvenis (dimensão individual) quanto os tipos de interação existentes entre eles (dimensão coletiva).

De modo geral, os autores até aqui citados propõem novas formas de observação e análise das relações entre instituições e públicos: “a relação tornou-se, sem dúvida, muito importante, predominante,

e, aliás, com versões e modalidades variadas, e também com implicações ambivalentes” (Costa, 2004, p. 133). Indicam a presença de condições complexas e antagônicas – próximas/distantes, internas/externas, individuais/coletivas que irão influenciar na análise dos processos de democratização, acesso, participação e interação dos públicos nesses ambientes, fruto das transformações geradas, a partir do paradigma da Pós-modernidade, em todas as esferas sociais.

Mais recentemente, Portela (2019, p. 11) realiza um apanhado das principais teorias que fundamentam e circulam no campo do estudo das audiências, contemplando, principalmente, algumas discussões em torno das particularidades e complexidades dos públicos na era digital. Aborda questões acerca da aproximação entre emissor e recetor em um processo de “individualização da oferta, fragmentada por micro-públicos” (Portela, 2019, p. 11). Também fala sobre a expansão e globalização das mídias, que torna mais acessível os canais de comunicação, fragmentando ainda mais os públicos: “os *media* dirigem-se agora a uma maior multiplicidade de públicos fragmentados, com interesses, hábitos e gostos distintos, cuja constituição deixou obrigatoriamente de ter a geografia como um dos principais fatores agregadores” (Portela, 2019, p. 12). O autor também destaca a influência das questões económicas como uma das variáveis implicadas nos padrões de comportamento das diferentes audiências, indo além dos interesses sociais e culturais.

As questões económicas são o centro da conceção de uma nova categoria de públicos para Mantecón (2017). Segundo a autora, a partir da Modernidade e do nascimento das indústrias culturais (que atualmente encontram-se no estágio da produção de transmídias) surge esse novo público que não pode ser dissociado da ideia de consumidor. Essa nova forma de ser público faz com que ele interaja com os diferentes produtos culturais “de uma maneira totalmente nova, como usuário e como produtor ou emissor cultural, daí sua catalogação como *produsuário*” (Mantecón, 2017, p. 52). Afirma, ainda, que os novos públicos têm a oportunidade de vivenciar experiências mais democráticas de acesso e participação. Também acredita que um dos sintomas das novas formas da economia capitalista na cultura digital é a dominação das grandes empresas, que assumem o papel de produtoras culturais, unindo-se, formando as “transmidialidades” (Mantecón, 2017, p. 52), responsáveis pela expansão das experiências cinematográficas, por exemplo, para diferentes “meios, linguagens e plataformas”. Todo esse processo gera um aumento de público, que passa a ser convidado a participar e interagir, criando-se essa nova categoria: os “*produsuários*” e os “*cibercidadãos*” (Mantecón, 2017, p. 53).

A análise de Mantecón (2017) levanta questões importantes, que merecem ser aprofundadas, principalmente em torno dos conceitos de participação e das novas formas de exercício de cidadania na cultura digital. Nesse discussão propomos o diálogo também com Canclini (2020), Orozco-Gómez

(2008), Rincón (2008), Bird (2011), van Dijck (2009), Carpentier (2011), Lull (2008) e Babo (2013). Para esses autores, é preciso entender a complexidade da participação dos sujeitos nesses novos ambientes para poder afirmar, de facto, se há uma maior democratização com a ampliação do acesso as diferentes mídias, e, conseqüentemente, novas formas de exercício de cidadania e um aumento da sua participação.

2.2 Públicos, cultura digital, cidadania e participação

A primeira abordagem mobilizada para a discussão em torno dos novos modelos de participação e cidadania na cultura digital é proposta por Canclini (2020), que ressalta a necessidade de se explorar as várias dimensões intrínsecas dessa nova configuração comunicativa. Ao identificar a ausência do Estado como organizador da sociedade, novas instituições assumem o seu lugar como produtores culturais. Mas a que preço? Em benefício de quem? Afirma que, na verdade, esses novos modelos de participação podem ser pensados como novas relações “ocultas de construção de hegemonia e consenso”²⁵ (Canclini, 2020, p. 82). Nesse mesmo sentido caminha van Dijck (2009), destacando a importância de análise da situação entre consumidores, usuários e produtores de mídia a partir de dimensões que envolvem conhecimentos das áreas de teoria cultural, Sociologia do consumo e da economia política. As mudanças implicadas nas relações de trabalho, na participação dos usuários e nas noções de comunidade e cidadania merecem, segundo van Dijck (2009), uma análise mais aprofundada, superando a ideia generalizante de que possuímos mais oportunidades de participação na cultura digital. Para ela, o próprio conceito de participação é relativo, e precisa ser analisado a partir de diferentes níveis. Percebe que, na sua grande maioria, as pessoas atuam nas redes de forma passiva, apenas como observadoras, sendo poucas as que assumem uma postura de produção de conteúdo (van Dijck, 2009). Nesse aspecto, a própria noção de comunidade também precisa ser questionada, pois altera-se em termos de “grupos de consumidores ou plataformas de entretenimento” (van Dijck, 2009, p. 45).

Orozco-Gómez (2008, p. 10) ressalta o cuidado que devemos ter em afirmar que, nesse novo ambiente comunicativo, assumimos o papel de produtores e recetores, quando, na verdade, estamos ainda nos adaptando, evoluindo de forma desigual nesse novo contexto. Rincón (2008, p. 96) pensa que é na força de “comunidades de sentido” que podemos mudar a relação de passividade do público para intervir e transformar nossas práticas de exercício de cidadania: “por necessidade cultural e política, se

²⁵ Um exemplo dessas novas relações citado por Canclini (2020) são as relações de trabalho produzidas por grandes empresas como a Amazon, que além de não declarar todo seu faturamento em países como a Espanha, não contribui com o oferecimento de melhores condições de trabalho, conseguindo ainda obter mais lucros vendendo dados e informações de seus clientes.

faz urgente pensar, desenhar e produzir audiências que correspondam a um conceito contemporâneo de democracia e sociedade civil; que faça das mídias uma opção social e política para o exercício da cidadania” (Rincón, 2008 p. 97).

Essa virada na postura de recetor para produtor se dará apenas quando nos apropriarmos das mídias, ressignificando seu papel, atuando e ocupando esses espaços, deixando nossas marcas como sujeitos “ativos e criativos de nossa própria cultura” (Rincón, 2008, p. 97). Isso aconteceria quando passássemos a produzir nossos próprios filmes, por exemplo, como forma de resistência e de cidadania. Para ele, as mídias produzem sentido porque fazem parte da cultura, constituindo as instituições de significação, assim como a política, a família, a Educação. Elas não podem ser pensadas apenas como transmissores ou produtores autnomos de significados e imaginários, mas precisam ser tratadas como as novas opções sociais para o exercício da cidadania.

Bird (2011) soma-se a discussão ponderando alguns determinismos em relação ao comportamento dos novos públicos. Considera que nesse novo ambiente comunicativo nem todos possuem os mesmos meios de acesso às diferentes tecnologias, muito menos uma possibilidade de atuação como produtores. Além disso, indaga-se sobre a natureza dessa participação sob diferentes perspectivas. A própria característica desse lugar de interação é questionável, e considera-o, em parte, como um ambiente de “brincadeiras inconsequentes” (Bird, 2011, p. 505). O segundo ponto que destaca é que essa aparente participação do público não é necessariamente sinal de resistência e exercício de cidadania, pois as indústrias midiáticas aprenderam e ressignificaram em suas ações diante dessas novas características. O que acontece, de facto, são novas formas de “mascarar o poder cada vez maior” dessas indústrias: “quando se trata de produção online, parece haver evidências crescentes de que as funções de vigilância e disciplinar daqueles que controlam o ambiente online podem estar superando seu potencial libertador” (Bird, 2011, p. 508). Por último, a autora também aponta a existência de outras práticas do público em relação aos conteúdos digitais, e que não são produzidas de forma a gerar conteúdo online: “nunca devemos olhar apenas para as práticas online, mas sempre para como elas se cruzam com as realidades no mundo offline” (Bird, 2011, p. 512)²⁶.

²⁶ Destacamos o trabalho de Floridi (2013) em torno do Manifesto Onlife, ou seja, uma tentativa de apreender as profundas transformações provocadas pela inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na vida humana. Uma dessas transformações seria o apagamento entre a diferença da vida online e offline, ou seja, uma nova forma de estar no mundo. Em entrevista concedida no ano de 2019 (disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/593095-luciano-floridi-vou-explicar-a-era-do-onlife-onde-real-e-virtual-se-com-fundem>), Floridi compara essa nova condição onlife como o terreno dos manguezais, infiltrado pela água do mar e do rio, híbrido, pois não é possível mais se distinguir o tipo de água existente nesse terreno.

Carpentier (2011) também procurou rever o conceito de participação diante do esvaziamento do seu sentido ao longo dos anos, principalmente após a divulgação do trabalho de Jenkins (2009)²⁷. Nesse sentido, observa que o conceito de participação é uma evolução de uma das grandes correntes das teorias de comunicação, que apenas percebia a relação passiva entre emissor-recetor. Considera que a ideia de um espectador ativo precisa ser desdobrada em dois conceitos: o da participação e o da interação. A interação diz respeito aos aspectos mais “tradicionais” da relação entre público e mídias (diferentes leituras dos textos midiáticos e as questões de identidade entre públicos e mídias, por exemplos). Já a participação precisa ser entendida em duas dimensões: na mídia e através da mídia (Carpentier, 2011, p. 520). A participação através da mídia envolve “as oportunidades de participação mediada no debate público e de auto-representação na variedade de espaços públicos que caracterizam o social”. Já a participação na mídia trata da “participação de não profissionais na produção da mídia (participação relacionada ao conteúdo) e na tomada de decisões sobre a mídia (participação estrutural)”. Finalmente, fala que as experiências de produção de mídias comunitárias e alternativas, existentes antes mesmo da internet, são possibilidades ativas de produção e participação. Pondera que nesse novo panorama de comunicação e os equívocos das pesquisas de audiências confundem as noções de participação e interação, alertando que “as formas maximalistas de participação permanecem raras enquanto, ao mesmo tempo, as oportunidades de interação aumentaram estruturalmente” (Carpentier, 2011, p. 529).

Uma outra questão é levantada por Lull (2008) acerca do lugar do público nos novos ambientes comunicativos. Primeiramente destaca e estimula a participação e interação das pessoas com as diferentes propostas comunicativas, pois pensa que esse movimento é constituinte do ser humano: a busca por “tecnologias de humor” sempre foi buscada pela humanidade: a linguagem, a música, as Artes visuais. O ser humano sempre buscou produzir, construir, interagir, criar formas de prazer e entretenimento, e define que as nossas interações com as diferentes ferramentas de comunicação atuais são baseadas nesses aspectos. Entretanto, levanta uma questão pertinente: a confusão entre os atuais produtores de mídias – profissionais e amadores – qualquer pessoa com acesso as tecnologias de produção de conteúdos. Consequentemente, temos uma nova variedade de produção de poder simbólico. Se antes atribuíamos as instituições essa produção, atualmente esse poder circula entre as

²⁷ Carpentier faz referência ao trabalho “Cultura da convergência” (2009), que, na sua opinião, restringe-se a uma análise do mero acesso de interação do público junto às grandes organizações de mídia. Crítica que as análises realizadas por Jenkins foram produzidas em ambientes de mídia comercializadas, ou seja, gerando resultados que beneficiam essas empresas, e não diretamente os públicos. Assim, defende que seria necessária a realização de uma análise de formas de participação em mídias comunitárias, sem fins comerciais.

diferentes instituições, pessoas, comunidades, indústrias culturais, de comunicação e de informação, apresentando-se “horizontalmente” (Lull, 2008, p. 24).

A maior problemática desse novo panorama são que as oportunidades para a expressão e comunicação dos diferentes públicos nos ambientes virtuais continuam beneficiando muito mais os produtores dessas diferentes plataformas (as indústrias) do que os seus criadores. Assim, a noção de autoria é cada vez mais ténue. Lull (2008) defende a liberdade e oportunidade, como direito humano, para que todos possam criar, se comunicar e produzir cultura nesses ambientes, apostando em alternativas como *softwares* abertos de internet, que não prezem pela obtenção de lucro tais como a Microsoft, por exemplo. Também diferencia esses projetos da perspectiva comercial das indústrias, pois “diferem do modelo competitivo, hierárquico e de propriedade que dirige a investigação e o desenvolvimento industrial” (Lull, 2008, p. 23).

Babo (2013, p. 226) também contribui para a reflexão sobre os públicos contemporâneos pensando nos diferentes lugares que passamos a ocupar enquanto recetores, espectadores, públicos, consumidores, utilizadores e produtores no contexto da cultura digital. Esclarece que não é possível pensar em públicos passivos diante das diferentes formas de receção, pois todo processo “requer afeção, compreensão e atividade” (Babo, 2013, p. 227), e todas as experiências de receção convocam as nossas experiências anteriores, “servindo de base para a organização das suas percepções e experiências futuras” (Babo, 2013, p. 228). A relação estabelecida entre o indivíduo e os diferentes produtos, inclusive os midiáticos, produz, segundo Babo (2013), diferentes graus de atividade e passividade. Em relação especificamente aos públicos midiáticos, Babo (2013) pensa sobre a desfragmentação das experiências e isolamento dos factos, principalmente no contexto jornalístico. Com isso, é possível falar em públicos “efêmeros, incostantes” (Babo, 2013, p. 229). Assim, os diferentes programas e suas narrativas moldam esses graus de interação através de diferentes estratégias de participação e envolvimento.

Uma outra perspectiva sobre os públicos contemporâneos foi levantada por Bamba (2005) no contexto do acesso a filmes pela internet, bem como em *sites* e *blogs* dedicados ao compartilhamento de discussões sobre os filmes. Para o autor, essa nova forma de acesso ao cinema produz uma nova relação entre o público e o cinema: a “cibercinefilia”, que renasce junto com o cineclubismo após a sua “morte”, ou melhor, a morte de um modelo cineclubista que não consegue mais ficar alheio as novas formas de produção e receção cinematográficas.

Algumas teorias apontam, inclusive, uma semelhança entre as experiências dos públicos de cinema na Pós-modernidade e os públicos do período do pré-cinema ou primeiro cinema (Hansen, 1993;

Elsasser, 2016; Lipovetsky e Serroy, 2010), em virtude das semelhanças que ambos os períodos históricos produziram em termos de inovações tecnológicas, “como o uso dos efeitos sensoriais, na aproximação com o público, no predomínio das sensações em detrimento da narrativa, utilizando, inclusive, Hollywood e Pathé, as mesmas estratégias de venda e publicidade” (Elsasser, 2016, p. 79). Seria, para Lipovetsky e Serroy (2010), o surgimento de um novo público, um “consumidor de terceiro tipo, um hiperconsumidor, que procura filmes cada vez mais sensacionalistas, uma estética *high-tech*, imagens choque e sensoriais que se sucedem a grande velocidade. Os filmes criados com o auxílio de computadores enunciam, sem dúvida, uma mutação do regime escópico do cinema” (Lipovetsky & Serroy, 2010, pp. 51-52).

Em suma, o que esses autores nos ajudam a perceber é que vivemos um novo paradigma na comunicação, gerando novas formas de participação e exercício de cidadania no contexto da cultura digital; que adquirimos novas possibilidades de experimentação e interação com diferentes pessoas e grupos, individualmente e em rede; que ainda é bastante incerto e controverso um consenso sobre as novas formas de participação e interação, bem como da ideia de cidadania e democratização; que todas essas alterações precisam ser exploradas não apenas no âmbito dos estudos de público e recepção, mas também sob o olhar da economia, das relações do trabalho e de resistência às formas hegemônicas.

Assim, entendemos que o “plano” da Pós-modernidade nos apresenta novas questões sobre as práticas, as relações e discursos entre o cinema e a formação de públicos. Revira as certezas do “plano” da Modernidade, desestabiliza as instituições relacionadas ao cinema – cineclubes, colocando em evidência a urgência de novas teorias que pretendem apurar e compreender esse novo contexto.

No âmbito dessa investigação, temos como um dos objetivos, a compreensão sobre como as culturas infantojuvenis têm transitado nesse novo campo comunicativo. Que estratégias esse público tem utilizado para comunicar, participar e exercer seu direito a cidadania? E de que forma essas novas relações com as mídias acabam interferindo na constituição das culturas infantojuvenis? Abordaremos essas questões a seguir.

2.3 As culturas (e públicos) infantojuvenis: conceito em transformação

Pensar a constituição das culturas infantojuvenis na contemporaneidade é necessário para o entendimento e revisão de algumas questões construídas sobre uma ideia de infância e juventude ao longo dos séculos. Em outras palavras, é preciso entender com que olhos a sociedade vê crianças e jovens na atualidade, revisitando os alicerces utilizados no passado para a elaboração dessas concepções.

Nessa exploração veremos que, se hoje podemos falar sobre infâncias e juventudes a partir de uma dimensão cultural (presumindo uma ideia de que as crianças participam ativamente da construção dessa cultura), é porque esse conceito vem se transformando ao longo dos séculos, incorporando discussões dos campos da Economia, Política, Sociologia, Pedagogia, Psicologia, além de outras áreas que acabaram somando na construção de novos discursos sobre a infância e juventude. A ideia de criança como um ser histórico, cultural e ativo na sociedade não é natural, e veremos como a Modernidade e a Pós-modernidade tem atuado na transformação desse conceito.

Para Dornelles (2005), ao longo da Modernidade, conhecimentos na Medicina, na Pedagogia, na Biologia, na Psicologia e na concepção de família, sobre como cuidar e gerir um novo conceito de infância nascente, onde ela será “dita, descrita, analisada em minuciosos detalhes” (Dornelles, 2005, p. 55) acabaram se consolidando nas diferentes áreas das Ciências Humanas, determinando novas formas de regulação das infâncias através de dispositivos de disciplinamento, regulação e vigilância.

Sarmiento (2004) reitera esse pensamento identificando, na Modernidade, os mecanismos de institucionalização da infância, ou seja, a criação e reorganização de instituições e espaços para a sua distinção do mundo adulto. As escolas, a reorganização das famílias, os saberes disciplinares e um “certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre passadas expressamente à escrita ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade” (Sarmiento, 2004, p. 13) foram as ferramentas pensadas, a partir do Renascimento, para a separação e normatização dos saberes específicos sobre as crianças.

Se a distinção operada entre crianças e adultos foi benéfica, porque, por um lado, retirou-as das obrigações específicas dos adultos, por outro lado gerou efeitos de homogeneização, ou seja, a proliferação das “desigualdades inerentes à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence” (Sarmiento, 2004, p. 14). O que Sarmiento pontua é que, embora esses mecanismos tenham sido benéficos e importantes para a evolução e avanço no tratamento das crianças, eles acabaram também sendo determinantes para a sua exclusão e marginalização que, por diferentes motivos, não conseguem acompanhar de forma igualitária os enquadramentos normativos. É nesse sentido que Dornelles (2005) constrói a ideia das “infâncias que nos escapam”, ou seja, aquelas infâncias que, por inúmeras questões, se encontram a par das normativas modernas: “existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias da tecnologia e dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas” (Dornelles, 2005, p. 71). A ideia de que não podemos falar de apenas um modelo de infância,

tornando-a um conceito mais plural e flexível, começa (ou deveria) a ser percebida pelos diferentes âmbitos das Ciências Humanas e instituições até então responsáveis pela sua institucionalização.

Ao mudarmos o “plano”, passando da Modernidade e suas medidas de racionalização e governamentalidade, chegamos na Pós-modernidade, nomeada por Sarmiento (2004) como “Segunda Modernidade”, encontramos uma nova série de mudanças e rupturas, levantados no capítulo anterior. Veremos que essas mudanças também afetam diretamente as narrativas construídas ao longo da Modernidade para determinar um conceito de infância, desestabilizando e gerando novas “crises”. Uma delas é a ideia de “reinstucionalização da infância”, (Sarmiento, 2004, p. 15), ou seja, a mudança no lugar social das crianças.

A partir do trabalho de Pereira (2017), é possível acompanhar as mudanças da sociedade em relação aos seus sistemas de produção (manufatura, industrial, tecnológico), bem como do lugar das crianças ao longo dessas diferentes fases. Identifica a ideia de consumo como a principal mudança na passagem de uma sociedade industrial para a tecnológica, percebendo a transformação de um sentido de consumo coletivo para individual. Nesse novo cenário capitalista de produção, a criança começa a ser vista como consumidora, tornando-se uma voz mais ativa nas famílias, participando e interagindo das decisões tomadas. Com o apoio da publicidade, esse novo olhar para as crianças – no presente e no futuro – acaba gerando “uma nova subjetividade infantil e novas formas das crianças se relacionarem com os meios de comunicação, a publicidade, o dinheiro, o mercado e as práticas de consumo em geral” (Pereira, 2017, p. 35).

Sarmiento (2004) explora um pouco mais essa questão, analisando a retomada das crianças à economia²⁸ sob diferentes aspectos: pela necessidade de retornar ao trabalho em países periféricos e semiperiféricos; pelo marketing, sendo usadas como peças de publicidade; pelo consumo, com a crescente produção de bens e serviços destinados especificamente a elas, ou seja, um “mercado de produtos culturais para a infância” (Sarmiento, 2004, p. 18). Na própria história do cinema a passagem da criança-público para a criança-consumidora também é pontuada:

A criança não faz sequer parte de um público que será o receptor de uma produção de cultura. Ela foi convertida em cliente, alguém que vai comprar o produto filme, bem como todos os componentes do mix, e que deverá ser fidelizado como em qualquer relacionamento comercial. Nessa concepção, o cinema infantil deixa de almejar o

²⁸ Sarmiento (2004) acredita nesse retorno pois, nas sociedades pré-modernas, quando não havia a ideia de infância, as crianças participavam da economia através do trabalho. Com a Modernidade e a construção da ideia de separação das crianças do mundo adulto, efetivou-se a necessidade de tirá-las do trabalho e inseri-las nas escolas.

status de arte ou mesmo de entretenimento para se transformar em grife (Melo, 2011, pp. 141-142).

O “plano” da Pós-modernidade gera crise na ideia de infância. As instituições criadas para a institucionalização e cuidado das crianças (escolas, família, Estado) entram em conflito com as atuais demandas das culturas infantojuvenis, que cada vez mais descolam-se das referências produzidas pela Modernidade (Martín-Barbero, 1998). Além disso, o processo de globalização, que define o modelo de produção da Segunda Modernidade, também gera a exclusão: se por um lado as crianças se tornam uma parte muito importante da economia, por outro lado observamos as “não-crianças”, ou seja, as crianças que não conseguem ser contempladas pelas instituições sociais: “a infância em sua forma moderna não atinge todas as crianças” (Sarmiento & Marchi, 2008, p. 15).

Buckingham (2006) aborda, através da análise de dois tipos de discursos produzidos pela Modernidade, outras formas de exclusão. Entende a produção de discursos sobre a infância criados por adultos e destinados aos adultos, e os discursos sobre as infâncias criados por adultos e destinados às crianças. São exemplos desse último tipo a literatura infantil e os programas infantis de televisão que, “apesar do rótulo, são raramente produzidos pelas próprias crianças” (Buckingham, 2006, p. 11). Com isso, elas acabam sendo excluídas da grande variedade de conteúdos veiculados pelos diferentes meios de comunicação, pois não participam efetivamente da produção e construção desses programas.

Com o advento da Pós-modernidade e as novas relações produzidas em torno dos conceitos de participação e interatividade, percebemos uma mudança na estrutura dessa natureza comunicativa entre crianças, jovens e as diferentes mídias. Elas passam a produzir seus programas, conteúdos, aplicativos e redes sociais. Seria a Pós-modernidade um avanço em termos do olhar da sociedade para as culturas infantojuvenis? As novas formas de comunicação, proporcionadas pela cultura digital, estariam contribuindo para a ampliação dos níveis de participação de crianças e jovens na sociedade? Podemos considerar que os discursos veiculados por crianças e jovens são legítimos, ou apenas reproduzem os discursos adultos criados para as crianças, conforme cita Buckingham (2006)? E quando as diferentes mídias (o cinema, por exemplo) se apropriam dos discursos de crianças e jovens, fazem em que sentido? Por fim, qual a concepção de público infantojuvenil vem sendo produzida pela Pós-modernidade?

Essas questões começam a ser pensadas ao longo dos últimos anos, pois geram novas problemáticas em torno dos apagamentos no direito de proteção das crianças e jovens no mundo digital

e no borramento da distinção entre crianças e adultos²⁹. De facto, a proliferação das novas tecnologias de comunicação e entretenimento vem produzindo alterações em todas as esferas da vida dos sujeitos contemporâneos, inclusive nas crianças e jovens, exigindo novos olhares e a revisão das teorias que buscam compreender as infâncias e juventudes na contemporaneidade. Para isso, caminhamos um pouco no sentido de uma investigação, como propõe Fischer (2008, p. 28): “por meio de uma modesta preocupação com fazer a história do presente, aceitando dialogar com os perigos contemporâneos”. O que a autora sugere é que, na busca das novas experiências e saberes produzidos entre crianças, jovens e mídias, é necessário um olhar mais compreensivo dessas relações, superando práticas e análises precoces, que findam na criação de generalizações equivocadas sobre esses sujeitos. Também é necessário extrapolar perspectivas que analisam apenas as interações entre crianças, jovens e mídias, considerando as mudanças nos ambientes familiares, nas instituições educativas, nos tempos e espaços livres das crianças (Buckingham, 2006) e nos processos de reinstitucionalização das infâncias (Sarmiento, 2004). Pereira (2021) acrescenta:

Para se compreender as malhas da socialização das jovens gerações e reconhecer como são tecidas, é necessário conhecer os modos como as crianças e os jovens usam e se relacionam com os *media*, como se apropriam deles e como lhes dão sentido no seio das suas práticas quotidianas. A relação das crianças com os vários meios é feita de combinações, de complementaridade, de experiências, de oportunidades e de riscos, de escolhas, de trocas e de partilhas com outros, em particular com os grupos de pares (Pereira, 2021, p. 15).

Alguns autores têm buscado compreender essas “malhas da socialização” (Pereira, 2021), investigando os níveis de participação das crianças e jovens nas diferentes mídias, bem como os discursos que essas práticas têm gerado. Essa discussão vem sendo proposta por Pereira (2021), Buckingham (2012), Sampaio, Pereira e Cavalcante (2021), Andrade-Vargas, Iriarte-Solano, Rivera-Rogel, Yunga-Godoy (2021), Campos e Sarrouy (2020), Livingstone, Kardefelt-Winther, Kanchev, Cabello, Claro, Burton e Phyfer (2019), Stoilova, Livingstone e Kardefelt-Winther (2016), Livingstone, Bober e Helsper (2005), Spyrou (2020), Lopes e Tenório (2020), Costa (2009a, 2009b).

Uma das principais mudanças na comparação entre os planos da Modernidade e Pós-modernidade em relação a constituição das culturas infantojuvenis envolve a inserção das dimensões

²⁹ Para alguns autores, os atuais efeitos da contemporaneidade tem propiciado uma possível “morte da infância” (Postman, 1999). Entretanto, Sarmiento e Marchi (2008) ponderam essa análise, acreditando na validade desse teoria apenas quando ela abrangue as crianças de classe economicamente favorecida, visto que sempre houve na história crianças marginalizadas e excluídas socialmente.

económicas de análise. Conforme já destacámos, esse é um dos principais efeitos do capitalismo sobre a produção das identidades e subjetividades na contemporaneidade. Se na Modernidade nossos olhares para as culturas infantis primavam pelas questões relacionadas ao seu desenvolvimento e aprendizagem (Pedagogia, Psicologia, Biologia, Medicina), agora precisamos de um olhar que atenda também as dimensões económicas implicadas na produção das suas culturas.

Recentemente, Pereira (2021) realizou um estudo onde procurou conhecer os modos como crianças e jovens de Portugal, Espanha e Itália³⁰, têm se relacionado com as mídias. Antes da análise desse estudo, Pereira (2021) reúne as principais discussões em torno do tema, destacando as mudanças observadas nas culturas infantis a partir dessas relações. Algumas dessas mudanças já foram apontadas, como as novas práticas de reinstitucionalização das infâncias (Sarmiento, 2004), tendo como consequência uma individualização das crianças e jovens (isolamento em suas casas e quartos). Com isso, cada vez mais crianças e jovens recorrem às mídias como forma de comunicação e entretenimento (Pereira, 2021). Nesse novo panorama, surgem discursos atribuindo às mídias um novo modelo comunicativo, que permite às crianças e jovens atuarem mais ativamente nos ambientes virtuais devido a ampla variedade de aplicativos e dispositivos de comunicação disponíveis. Exemplos dessa análise são o trabalho de Jenkins (2009) em torno da “cultura participativa”, ou das teorias de *producers* ou *prosumers*, ou seja, uma ideia de que agora todos somos produtores, utilizadores e consumidores (Pereira, 2021).

O resultado da pesquisa realizada por Pereira (2021) aponta que, na verdade, as práticas de participação dos jovens dos três países pesquisados se encontram muito mais centradas em atividades de consumo do que de produção, ou seja, “partilhar conteúdos com os amigos, consultar os seus perfis nas redes sociais, ver as publicações de outros e observar e seguir o fluxo de conteúdos são as práticas mais comuns” (Pereira, 2021, p. 41). A pesquisa aponta que as práticas de produção ainda permanecem muito restritas a grupos fechados e pequenos, partilhando situações cotidianas ligadas a conteúdos de entretenimento e diversão:

A privacidade é um dos tópicos que os adolescentes dizem prestar mais atenção. A exposição pública da sua imagem, de assuntos e interesses pessoais, é algo que não agrada os adolescentes. A sua autoapresentação nas redes sociais e sua autoexposição

³⁰ A pesquisa intitulada *Transmedia Literacy* envolvendo crianças e jovens de Portugal, Espanha e Itália, buscou analisar e discutir “as práticas de produção de uma amostra de 237 adolescentes com idades compreendidas entre 12 e os 18 anos” (Pereira, 2021).

são aspetos fundamentais para se compreender o envolvimento mais ou menos ativo destes adolescentes no processo de produção de conteúdos (Pereira, 2021, p. 42).

Os dados dessa pesquisa apontam divergências com as teorias que denotam uma maior participação ativa dos jovens nas diferentes plataformas online de comunicação e entretenimento. Conforme esclarece Pereira (2021, p. 47), “o modo como os jovens estão online varia em função de um conjunto de fatores sociais, culturais, económicos e políticos, e é influenciado pelos seus interesses e motivações, o que faz variar os seus níveis e dinâmicas de participação”. Ou seja, não são possíveis generalizações sobre essa questão, pois implicam a necessidade de pesquisas que acompanhem as mudanças nas relações entre crianças, jovens e mídias:

As evidências como o uso da internet afeta os direitos e o bem-estar da criança ainda são dispersas e irregulares na maioria dos países, com algumas medidas insatisfatórias, resultados rapidamente desatualizados e incertezas quanto à confiabilidade, validade e generalização. Ainda é comum que pesquisas e políticas adotem uma visão explícita ou implicitamente tecnologicamente determinista da internet e das tecnologias móveis, as vezes enquadradas por pânico na mídia ou agendas políticas, muitas vezes focando estreitamente no impacto causal da tecnologia em uma dimensão particular da vida das crianças (Stoilova, Livingstone & Kardefelt-Winther, 2016, p. 456).

Ainda no início da década de 2000, Livingstone et al. (2005) já se preocupavam com a questão da participação dos jovens na internet, desenvolvendo pesquisas para a análise dessas relações. Uma dessas pesquisas buscou perceber se a internet poderia contribuir para um aumento da participação dos jovens em atividades cívicas/políticas, dada a constatação do baixo envolvimento dos jovens em atividades dessa natureza. Assim, a pesquisa *UK Children Go Online* entrevistou, no ano de 2004, jovens entre 9 e 19 anos do Reino Unido. Esse estudo constatou que a interação dos jovens em atividades propostas por sites cívicos/políticos era determinada por fatores demográficos (sexo, idade e classe social), sendo mais propensa em meninas de classe média. Também constataram, entre os jovens que acessavam a internet de forma regular (pelo menos uma vez por semana), que existiam níveis de participação online, variando entre os “interatores, de espírito cívico e desengajados” (Livingstone, Bober & Helsper, 2005, p. 302). Consideraram ainda a baixa qualidade dos sites relacionados a atividades cívicas/políticas, o que também poderia justificar a falta de interesse e engajamento dos jovens nessas pautas.

Ainda nesse caminho, a pesquisa *Global Kids Online* atua mundialmente, avaliando as práticas de crianças e jovens na internet em diversos países, analisando “oportunidades, riscos e fatores de proteção do uso da internet”³¹. Através dessa pesquisa é possível perceber a preocupação pelas questões que são universais sobre as crianças (direito a proteção, participação e provisão), bem como a inserção de questões que contemplem as práticas online na vida das crianças e jovens de diferentes países (Stoilova, Livingstone & Kardefelt-Winther, 2016).

Recentemente, Livingstone et al. (2019) analisaram os dados da pesquisa *Global Kids Online* em três países: África do Sul, Chile e Bulgária, abrangendo três continentes com diferenças económicas, sociais e culturais distintas. Essa pesquisa procurou, a partir do olhar para os benefícios e malefícios do uso da internet, encontrar “degraus” no nível de participação das crianças no ambiente virtual, sendo possível analisar as mudanças e permanências com pesquisas anteriores (Livingstone et al., 2005), bem como identificar se fatores demográficos continuam determinantes na obtenção dos dados. Ressaltadas todas essas diferenças, foi perceptível algumas considerações semelhantes entre os países, como, por exemplo, o uso da internet em crianças de 9 a 11 anos quase restritamente voltado a atividades de entretenimento, realização de atividades escolares (Chile e África do Sul) e jogos online (África do Sul). A medida que crescem, ampliam a variedade de uso e funções na internet, entretanto, chama a atenção o pouco envolvimento, mesmo dos mais velhos, em atividades cívicas e informativas. Esses dados, além de favorecerem órgãos e entidades nacionais e internacionais na criação de políticas públicas que pensam o acesso, a manutenção e promulgação de projetos para o benefício do uso crítico e cívico das mídias, também permitem constatar a descrença por parte dos mediadores (famílias, escolas, Estado) em apostar nas potencialidades das crianças, mesmo as pequenas, no envolvimento em atividades de carácter mais cívico e político. Não estaríamos criando junto as faixas etárias menores uma cultura promotora de um discurso onde elas não possuem as habilidades necessárias para participarem, tecerem opiniões e comentários sobre a vida pública e comunitária, participando das decisões tomadas nos seus núcleos sociais?³²

Também, segundo a pesquisa citada anteriormente, é possível perceber que, de 2004 a 2019, os níveis de participação das crianças e jovens em atividades cívicas/políticas não obteve um aumento significativo, sendo ainda uma atividade secundária para os usuários dessa faixa etária.

³¹ Maiores informações disponíveis em: globalkidsonline.net.

³² Um exemplo de atividade onde crianças, mesmo ainda pequenas, foram convidadas a participar, expressarem suas opiniões sobre factos e acontecimentos da vida foi a ação do projeto “bYou: estudo das vivências e expressões de crianças e jovens sobre os medias”, coordenado pelos pesquisadores do CECS/UMinho, da ULusófona e da Rede de Bibliotecas Escolares de Lisboa – Sara Pereira, Daniel Brandão, Manuel Pinto, Pedro Portela, Diana Pinto, Clarisse Pessoa, Conceição Costa, Margarida Toscano e Carolina Jardim. A campanha “Expressa-te” promoveu a participação de crianças e jovens de até 18 anos de idade para manifestarem suas opiniões através de diferentes expressões (vídeos, desenhos, podcasts, dança) sobre as mídias ou outros assuntos de seu interesse. O material enviado pelas crianças e jovens irá compor um painel virtual disponível no site do projeto. Disponível em: [byou\(muralbyou.pt\)](http://byou(muralbyou.pt)).

De forma geral, no contexto europeu, identificou-se que tanto os benefícios quanto os malefícios causados em crianças pelo uso da internet variam de acordo com a idade, o sexo, o perfil socioeconómico, o conteúdo acessado e a mediação realizada. Também é clara a propensão das crianças em acessar mais conteúdos relativos a entretenimento do que em produzir e compartilhar seus conteúdos, ou ler notícias online (EU Kids Online, 2014)

Já em países latinoamericanos, destacamos a pesquisa de Andrade-Vargas et al. (2021), que buscaram averiguar como os jovens, em idade entre 12 e 18 anos de escolas particulares do Equador, ou seja, de um status socioeconómico mais privilegiado, utilizam a rede social *Youtube*. Nessa pesquisa, percebeu-se que mesmo em uma amostragem envolvendo jovens com melhores condições socioeconómicas, ainda existem variantes nos tempos de consumo, nas razões de uso e nos conteúdos produzidos pelos jovens investigados. Percebeu-se, por exemplo, que os jovens com um status socioeconómico menos favorecido, ou os que moram em zonas rurais, utilizam menos o *Youtube* e por espaços mais curtos de tempo do que seus pares socioeconomicamente mais privilegiados, sendo estes usuários da rede social por mais tempo e para fins de entretenimento (Andrade-Vargas, Iriarte-Solano, Rivera-Rogel & Yunga-Godoy, 2021, p. 93). Um outro dado interessante é em relação ao tipo de conteúdo produzido: os jovens das classes mais privilegiadas tendem a produzir mais conteúdos relacionados a videogames (videogames), conteúdos virais e eventos pessoais. Em contrapartida, os jovens menos privilegiados produzem mais conteúdos ligados ao entretenimento, educação e tecnologias (Andrade-Vargas et al., 2021, p. 93).

Essa pesquisa já nos antecipa algumas diferenças em relação ao uso das redes sociais entre crianças e jovens dos diferentes continentes. Entretanto, observando o elevado envolvimento e uso das redes sociais por crianças e jovens no Brasil³³, principalmente em redes como o *Youtube*, consta-se uma nova forma de publicidade sendo instaurada, adaptando-se aos novos modelos económicos em tempos de capitalismo digital (Buckingham, 2012). Com a Resolução 163/2014 do CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), que regulamenta o uso abusivo de publicidade direcionada ao público infantojuvenil no Brasil, percebe-se as novas formas encontradas desse mercado para burlar essa regulamentação. Assim proliferam no país canais do *Youtube* produzidos por adultos e pelas próprias crianças, que “apresentam” diferentes produtos (principalmente brinquedos), e recomendam o uso ou a compra dos mesmos. Segundo Lopes e Tenório (2020, p. 78), “influenciadores tem lançado mão de uma importante estratégia de inserção de marcas e produtos em vídeos: *unboxing*

³³ Como professora, costumo receber convites para amizades em redes sociais (Instagram) de alunos que frequentam/frequentaram a escola onde atuo. Busco acompanhar esses perfis, observando os conteúdos compartilhados pelas crianças e jovens. Percebo a distinção das crianças menores, mais propícias ao compartilhamento de um maior volume de conteúdos do que dos jovens, mais discretos e sem uma grande exposição.

e *review*, respectivamente os atos de desempacotar itens recebidos de fabricantes e atribuir opiniões à eles em frente às câmeras”. Essa forma de publicidade mais “orgânica” (Lopes & Tenório, 2020, p. 81) mistura a publicidade de determinados produtos pelos influenciadores com a exibição do uso desses produtos de forma espontânea e natural. Costa (2009b) reflete sobre essa questão a partir da ideia da produção de uma nova sociedade, onde o consumo e o consumismo regem as nossas relações, e onde o próprio “eu” é tornado mercadoria:

Na sociedade de consumidores cada sujeito está engajado em práticas de empreendedorismo dedicadas a transformar a si próprio em uma mercadoria vendável, consumível. Não é difícil, assim, entender por que as crianças e jovens de hoje (ou, pelo menos, boa parte delas) ambicionam ser ‘famosos’, que significa ser notado, comentado, desejado. Quer dizer, algo para ser consumido, mais uma *commodity* da sociedade de consumidores (Costa, 2009b, p. 37).

Esses dados são confirmados pela última edição da pesquisa TIC Kids Online Brasil³⁴, realizada entre os anos de 2021 e 2022 com jovens entre 9 e 17 anos. Foi constatado um aumento no número de usuários de internet em crianças e jovens da faixa etária investigada em relação a 2019 (de 89% para 93%). Segundo a pesquisa, as plataformas de criação e compartilhamento de conteúdos audiovisuais são as mais utilizadas por crianças e adolescentes, e o número de crianças e adolescentes que utilizam as redes sociais chega a 78%.

Esses números suscitam uma discussão em torno da questão do acesso das crianças brasileiras às redes sociais, pontuando-se as questões de consumo implícitas nessa relação. Sampaio et al. (2021) analisam, por exemplo, o uso do *Youtube* por crianças e jovens em relação a garantia do direito à comunicação, defendida pela Convenção sobre os direitos da Criança de 20 de novembro de 1989, adotada pela Assembleia da ONU e ratificada por 196 países, incluindo Brasil e Portugal. A partir desse convenção a criança possui pleno direito a expressão e comunicação, tanto em relação a produção (artigo 13) e quanto ao acesso (artigo 17). Recentemente, com as mudanças em torno dos espaços de socialização das crianças, com o reconhecimento do ambiente digital como um desses espaços, além da urgência do debate devido ao cancelamento das atividades escolares em formato presencial pela pandemia de COVID-19, o Comité dos Direitos da Criança adotou, no dia dois de março de 2021, o Comentário Geral n.º 25 relativo especificamente aos direitos da criança no ambiente digital.

³⁴ A pesquisa TIC Kids Online Brasil está alinhada com as pesquisas EU Kids Online e o projeto Global Kids Online, já citados anteriormente. Maiores informações sobre o resultado dessa pesquisa em: <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/>

Basicamente, o comentário, que levou em consideração as vozes das crianças na sua produção, salienta a necessidade de proteção em relação aos perigos que o ambiente tecnológico pode oferecer sobre sua privacidade. O documento também salienta o direito das crianças na igualdade de acesso e de participação nos ambientes digitais através do acesso a meios e recursos para expressarem-se, principalmente na defesa dos seus direitos, cabendo aos Estados Partes a criação de mecanismos de vigilância, manutenção e criação de recursos para a garantia desses direitos.

A partir dessas questões é que a pesquisa de Sampaio et al. (2021, p. 15) buscou analisar os discursos produzidos (ou reproduzidos) por crianças e adolescentes no exercício do seu direito comunicativo no *Youtube*. Consideradas como “*YouTubers-mirins*”, os canais e conteúdos analisados, protagonizados por crianças e adolescentes, refletem que o uso de “performances comunicativas estão fortemente associadas ao universo do consumo, da celebração, da fama, etc.” (Sampaio et al., 2021, p. 16). Constatou-se que o exercício comunicativo dessas crianças acaba resumindo-se a reprodução de estereótipos negativos e preconceitos em relação a desigualdade económica da população brasileira.

O facto dos canais de *Youtube* de crianças, jovens e adultos no Brasil obterem milhões de acessos³⁵ acaba determinando esse tipo de produção como uma marca das novas culturas infantojuvenis no país, povoando o imaginário de crianças e jovens que almejam o seu próprio canal no *Youtube*, e que, embora possam apresentar um conteúdo de viés lúdico, estão também relacionados a busca de fama e popularidade, servindo de fonte de renda. A disseminação desses canais brasileiros tem atingido outros países, como Portugal, por exemplo, acendendo, inclusive, um grande debate público envolvendo os pais e responsáveis e a imprensa local em relação as mudanças observadas na linguagem das crianças portuguesas, que começam a utilizar, de forma natural, expressões “brasileiras” em seus vocabulários³⁶.

Entretanto, não é correto pensar que as crianças e jovens, por não acessarem conteúdos cívicos/políticos, ou não produzirem conteúdos audiovisuais pautados nessas discussões não tenham interesse ou não se envolvam com questões referentes a esses temas. É o que aponta Spyrou (2019), que destaca a urgência na superação do olhar para as crianças apenas no presente, já que, ao longo da Modernidade, institui-se um discurso relacionando o olhar para as crianças no futuro apenas voltado ao seu vir-a-ser. Spyrou propõe a superação dessa ideia, pensando nas crianças também como “criadoras

³⁵ Ver dados de inscritos nos principais canais de *YouTubers-mirins* na pesquisa de Sampaio et al (2021).

³⁶ A reportagem divulgada no jornal Diário de Notícias, no dia 10 de novembro de 2021 pela jornalista Paula Sofia Luz intitulada “Há crianças portuguesas que só falam brasileiro” (disponível em www.dn.pt/sociedade/ha-criancas-portuguesas-que-so-falam-brasileiro-14292845.html) levantou grandes discussões e repercutiu nos dois países envolvidos. De um lado, a sociedade portuguesa demonstra cada vez mais preocupação com a influência dos vídeos (e quem sabe o número elevado de imigrantes) brasileiros tem exercido na fala das suas crianças, o que causa muito estranhamento pois nenhum conteúdo de quaisquer outras línguas, principalmente a inglesa, por exemplo, foi acusado de influenciar o vocabulário das crianças. Do outro lado, a sociedade brasileira bastante revoltada com a preocupação (e um possível preconceito) dos pais portugueses em relação ao Brasil. No fundo, o resultado é que ambos continuam não apresentando preocupação pelo facto que mais deveria ser discutido: o conteúdo dos vídeos, os discursos produzidos, as questões de consumo implicadas nesses materiais, o tempo de visualização das crianças a esses materiais.

de futuro”, “considerando de forma mais completa as temporalidades da infância” (Spyrou, 2019, p. 5). Sugere a reflexão das seguintes questões sobre o ativismo cívico e político das crianças:

Como as vozes dos ativistas infantis são produzidas, afirmadas e amplificadas ou descartadas e silenciadas através da mídia social? Como repensar a voz como um dos principais meios pelos quais buscamos compreender os mundos infantis, à luz dos avanços tecnológicos que permitam que vozes sejam reproduzidas, alteradas, transferidas e distribuídas de formas inéditas? Que vozes políticas infantis são globalizadas, com que velocidade e como, e por que as vozes de outras crianças são contidas e localizadas? (Spyrou, 2019, p. 6).

Essas questões corroboram com a afirmação de Sampaio et al. (2021, p. 15) sob o lugar oferecido às crianças e jovens nas diferentes mídias: “se configuram como objetos de amor e ódio”, ou seja, ora são tratados como objeto de “paparicação”, ora são excluídos e marginalizados, visto como um problema social.

Campos e Sarrouy (2020) levantam outras perspectivas sobre essa questão. Retomam uma concepção de cultura juvenil extremamente ativa e rebelde existente nas décadas de 1960 e 1970, através de movimentos sociais ligados a Maio de 68 (França), os hippies, etc., movimentos esses aliados a manifestações envolvendo as dimensões culturais e artísticas. Se comparadas a esses padrões, a cultura juvenil atual pode ser taxada como apática e desinteressada da vida pública, pois, conforme as pesquisas aqui citadas, os jovens demonstram cada vez menos interesse em acessar conteúdos ligados a cidadania. Entretanto, vivemos

Uma nova realidade global, que corresponde a um enfraquecimento do poder do Estado-nação para dar resposta a um conjunto de questões, bem como a consciência de um conjunto de novos atores globais (como as grandes corporações econômicas). A ação política se desenrola então em novas “esferas”, dirige-se cada vez mais a novos atores. Finalmente encontramos “novas formas” de participação. Para os jovens delegar o poder de ação política nos governos e atores tradicionais faz pouco sentido, na medida em que não respondem a estas novas agendas. Daí que necessitem atualizar as suas formas de participação política, que podem incluir consumo consciente, ativismo digital, vídeoativismo, produção musical, etc. Os jovens tendem a colocar as preocupações globais numa matriz de ação social individualizada (Campos & Sarrouy, 2020, pp. 24-25).

Quais são as novas formas de participação cívica dos jovens contemporâneos? De que forma eles se expressam, se fazem ouvir, refletem sobre os problemas sociais? Ou o silêncio e a abstenção diante dessas pautas são também formas de mobilização? Campos e Sarrouy (2020) ressaltam a necessidade de considerarmos as diferentes pautas e expressões das juventudes, que muitas vezes são produzidas fora dos contextos institucionais, bem como atreladas a processos criativos e estéticos.

Todas essas considerações a respeito das novas modalidades de ativismo e envolvimento das crianças e jovens na cultura digital nos permitem constatar que as culturas infantojuvenis, assim como os conceitos de público e de cinema também passam por transformações significativas. Em uma sociedade onde mudam os sentidos do olhar, da construção do conhecimento, das esferas públicas e das práticas de cidadania (Rivoltella, 2008), é preciso partir de novas concepções sobre ser, estar e consumir na perspectiva das crianças e jovens. Além disso, as suas práticas de produção audiovisual também precisam ser analisadas abrangendo as diferentes experiências e sentidos pelos quais são produzidas. As dimensões comunicativas, de produção de sentidos sobre o mundo, suas ações de cidadania e participação política (Cortesi, Hasse, Lombana-Bermudez, Kim, & Gasser, 2020)³⁷, de reinvenção das formas e sentidos sociais (Aderaldo, 2017)³⁸ também precisam ser consideradas. Por outro lado, encontramos a reprodução de estereótipos (Sampaio et al., 2021) e o agenciamento de práticas de consumo e propaganda (Lopes & Tenório, 2020).

A partir dessa discussão, pensamos nas possibilidades e oportunidades que temos criado (ou deixado de criar) para que crianças e jovens possam construir ferramentas de reflexão e intervenção nas suas comunidades. Há rompimento das estéticas e regimes de visualidade ou apenas temos seguido o fluxo dos padrões visuais hegemônicos instituídos nas diferentes esferas institucionais e não institucionais que atuam com crianças e jovens? Nesse sentido, Fantin (2008, p. 71) considera a importância do “estabelecimento de políticas culturais que possam impulsionar outros tipos de produção midiática e de interações que favoreçam alternativas aos mercados globalizados em função de interesses públicos e de processos formativos”.

Prosseguimos, entendendo que olhar para as culturas infantis e juvenis contemporâneas nos permitem também compreender os novos públicos de cinema e audiovisual. Vimos que esses novos públicos exigem um olhar amplo sobre quem são, sobre o que veem e sobre como participam da produção cultural, estética, artística e política da sociedade. Mas, acima de tudo, nos levam a pensar

³⁷ Cortesi, Hasse, Lombana-Bermudez, Kim, & Gasser (2020) abordam o conceito de cidadania digital + (plus) na juventude, visto que houve, ao longo do século XXI, um avanço no conceito e nas práticas envolvendo a cidadania digital, que migraram de uma perspectiva exclusivamente protecionista para uma visão mais abrangente sobre as potencialidades e possibilidades do uso crítico das tecnologias.

³⁸ O trabalho de Aderaldo (2017) encontrou nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro (Brasil) duas associações de jovens voltadas ao ativismo cultural por meio de produções e intervenções de imagens e vídeos nos espaços urbanos, propondo desconstruções sobre o uso hegemônico dos espaços públicos nas duas metrópoles.

nas necessidades, nas ausências e carências que essas crianças e jovens encontram nas suas experiências. “Nunca me sonharam”, filme documentário do diretor Cacau Rhoden³⁹, é a expressão utilizada pelo jovem Felipe Lima, estudante brasileiro do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Nova Olinda, no estado do Ceará, nordeste brasileiro, para definir o olhar dos adultos para a sua vida. Fala da desistência e do desestímulo da sociedade para o passado, presente e futuro desses jovens, que mesmo não sendo sonhados, resistem e lutam em ser e permanecer. Entendemos que, para serem sonhados, crianças e jovens precisam ser mobilizados no presente, participando ativamente da construção dos seus futuros, superando uma perspectiva geracional de que apenas os mais velhos é que podem construir o presente, que ficará de herança para os mais novos. Esse projeto de sociedade é, minimamente, ilusório, pois as nossas falhas atuais produzem uma herança repleta de problemas que ameaçam, inclusive, a vida das crianças e jovens nas próximas décadas. Construir projetos de participação e mediação *com, para e pelas* crianças e jovens (Fantin, 2008a) é essencial para que cineclubes, escolas e projetos sociais possam revisitar o passado, compreendendo o presente e sonhando um futuro mais justo e inclusivo.

O panorama apresentado reafirma a importância de instituições voltadas às infâncias e juventudes, como, por exemplo, os cineclubes, pois, ao olharem para os públicos infantojuvenis, podem atuar também na defesa e manutenção dos direitos à participação social, de vida em coletividade e alteridade, bem como promover o acesso e reflexão das inúmeras produções cinematográficas e audiovisuais que permeiam o passado e o presente. Entretanto, entendemos que, para que a prática cineclubista ser eficiente na vivência, experimentação e reflexão das novas culturas em torno do cinema e do audiovisual, é necessário que seja construída a partir do diálogo entre os referenciais sobre cinema e Educação, que vislumbrem a formação do público infantojuvenil de cinema, e que considerem os novos fatores que interpelam a constituição dos públicos na contemporaneidade.

Em síntese

Ao longo desse capítulo aprofundamos a discussão em torno dos públicos contemporâneos de cinema (e audiovisual) e as transformações que o “plano” da Pós-modernidade vem instaurando na recepção, acesso e produção das diferentes produções cinematográficas e audiovisuais. Vimos que as novas tecnologias de produção, distribuição e exibição audiovisual afetam diretamente o processo de recepção filmica, exigindo a ampliação de teorias e pesquisas que abarquem a complexidade dos fatores que passaram a influenciar esse processo.

³⁹ Rhoden, C. (Realizador). (2017). *Nunca me sonharam*. [Filme]. Brasil: Maria Farinha Filmes

O plano da Pós-modernidade e o estabelecimento da cultura digital também apresentam implicações diretas nas novas formas de ser criança e jovem. As culturas infantojuvenis têm promovido significativas rupturas dos saberes instituídos ao longo da Modernidade, que serviram para explicar, disciplinar e normalizar padrões dos comportamentos infantis. Entretanto, as mudanças nesses saberes, aliadas às novas formas de interação social no contexto digital, trazem à tona as novas formas de ser e produzir cultura na infância e juventude. A instauração do capitalismo digital e a retomada das crianças e jovens aos indicadores económicos refletem os novos padrões de análise dessas culturas, bem como a necessidade de investigação mais aprofundada sobre a relação de interação, participação e ativismo cívico do público infantojuvenil na contemporaneidade, além do acompanhamento sobre a inclusão/exclusão de crianças e jovens em ambientes institucionais e as perspectivas de presente e futuro que as sociedades vêm construindo em torno da proteção, provisão e participação das crianças e jovens.

Todas essas questões implicam diretamente na revisão do papel e lugar que escolas, famílias e cineclubes possuem na garantia dos direitos à comunicação, cidadania, criatividade, arte e educação promovidos às crianças e jovens. Também exigem, por parte de pesquisas institucionais, olhares mais amplos e sensíveis em torno de todas as dimensões implicadas na relação entre crianças, jovens e mídias, considerando as amplas variáveis envolvidas nesses processos.

Concluimos esse capítulo cientes das transformações que os diferentes “planos” da Modernidade e Pós-modernidade vêm operando na expansão das ideias de cinema (linguagem, produção, distribuição), de público e das culturas infantojuvenis. Assim, seguimos para o próximo capítulo buscando conhecer e aprofundar os saberes em torno do movimento cineclubista a partir da sua história e das principais dimensões que lhe são implícitas. Nesse percurso, será necessário destacar os contextos cineclubistas em Portugal e no Brasil, pois, embora similares em certos aspectos, adaptam-se às exigências culturais, sociais, políticas e económicas dos dois países.

3. O movimento cineclubista: histórias, caminhos e rumos

Nota introdutória

Os capítulos anteriores nos possibilitaram perceber que a história do cinema e da constituição do seu público exige um olhar transdisciplinar, pois acompanha o desenvolvimento social, político, cultural e económico da sociedade nas diferentes décadas. Essas transformações, ao longo dos períodos da Modernidade e Pós-modernidade, operam mudanças nas dimensões de produção, distribuição e recepção filmica, atuando diretamente na forma como nos relacionamos com o cinema e o audiovisual na contemporaneidade. Essas reflexões nos instigam à construção de um pensamento sobre o movimento cineclubista que supere o conceito reducionista de uma organização associativa, sem fins lucrativos, democrática, com objetivo de agrupar pessoas interessadas em cinema. Esse conceito pode, pelo olhar de muitos, acabar desconsiderando a importância dessas instituições também nos seus âmbitos de atuação política, cultural, formativa e de mobilização e transformação social.

Nesse capítulo será possível compreender que a história dessa organização do público também caminhou acompanhando as principais transformações dos países onde se estabeleceu. Seu caráter de resistência a determinadas imposições políticas nos regimes ditatoriais, por exemplo, marcou a sua importância como uma arena de produção, reflexão, resistência e divulgação cultural. Entretanto, essa reflexão precisa ir além do conhecimento sobre o passado do movimento. Refletir sobre o papel e os objetivos dos cineclubes na atualidade se faz necessário diante dos novos cenários envolvendo as mudanças de paradigma da imagem e dos públicos contemporâneos.

Nesse sentido, ao olharmos para a história do cineclubismo e as suas atuais perspectivas, percebemos suas ações pautadas em três dimensões: o seu viés de produção de atividade simbólica (Silva, 2009, p. 139), ou seja, sua atuação “na elaboração e circulação de significados com impactos sobre comportamentos, estimas e afetos incorporados aos contornos de identidades coletivas e individuais”; sua manifestação e mobilização como instituição de atuação política na sociedade brasileira e portuguesa; e, por fim, sua dimensão formativa ou pedagógica, no encontro que estabelece com a educação e formação de novos públicos para o cinema.

Para apanharmos essas três dimensões, dividimos esse capítulo em algumas partes, abordando questões similares aos dois países, mas também garantindo espaço para o reconhecimento das suas diferenças. Ressaltamos que durante todo esse processo não buscamos comparar os movimentos de

Portugal e do Brasil, pois trata-se de realidades que, embora possuam pontos em comum, são extremamente diversas em virtude de fatores já apontados.

3.1 Os primeiros cineclubes: duas versões de uma mesma história

Buscando apreender as origens do cineclubismo no contexto mundial, encontramos recorrentemente uma vertente que nos direciona a um determinado momento, por volta da década de 1920, passados alguns anos do surgimento do cinema. Esse momento é assumido por diferentes bibliografias⁴⁰, como a organização de intelectuais da elite francesa, interessados em elevar o cinema ao status de Arte em decorrência do avanço das experiências norte-americanas de produção cinematográfica em França. Três nomes costumam sobressair nos relatos dessa vertente histórica: Louis Delluc com o seu *Journal du Ciné-club* (sendo-lhe o mérito atribuído pela criação do termo e do primeiro Cineclube em 1920); Riccioto Canudo, com a fundação do *Club des Amis des Septième Arts – CASA* e, finalmente, Edmond-Benoit-Lévy, versão essa declarada pela Federação Portuguesa de Cineclubes⁴¹, diretor da revista Photo-Ciné-Gazette, que inaugura um *ciné-club* nas instalações do cinema Pathé Omnic, um dos primeiros de Paris, em 1907.

Entretanto, encontramos uma outra versão para essa história. E para contá-la nos apoiaremos nas pesquisas de Macedo (2010, 2021), Marinone⁴² (2009) e Mundim (2016), que direcionam o marco do cineclubismo para uma organização denominada “Cinema do Povo”, organizada em 1913 pelo movimento operário francês. Nesse momento, a França já estava tomada pelo cinema dirigido por grandes empresas comerciais, e já havia disseminado a presença de diversas salas de cinema pelo país (Mundim, 2016). Assim, essa organização, formada pela classe operária, constituída essencialmente por socialistas, anarquistas e feministas, em formato de cooperativa, buscava combater esse cinema que “serviam aos interesses do governo e do capital” (Mundim, 2016, p. 38).

Para Macedo (2021), conceder ao Cinema do Povo o marco de primeiro cineclube é ser coerente aos objetivos e características que identificam o cineclubismo ao longo da sua existência. O Cinema do Povo foi, para Mundim (2016, p. 17), a primeira organização pública cineclubista, pois “envolia o tripé cinematográfico: produção, distribuição e exibição de filmes em um circuito não comercial”⁴³. Ligado ao

⁴⁰ Gusmão (2008), Granja (2007), Gauthier (1999), Silva (2009), Carvalho (2021), Lisboa (2007), Xavier (2019a).

⁴¹ De acordo com publicação postada no site oficial da FPCC: https://www.fpcc.pt/?page=noticias_ver&id=34, 14 de abril foi escolhida para marcar o dia do Cineclube, homenageando e reconhecendo o marco instituído por Edmond-Benoit-Lévy.

⁴² Marinone (2009) não explora efetivamente o fato de o Cinema do Povo ter sido o primeiro cineclube. Entretanto, sua abordagem busca analisar a experiência do Cinema do Povo como a primeira advinda das classes operárias, analisando os seis filmes produzidos pela organização.

⁴³ Na sua tese, Mundim (2016) faz referência aos principais artigos e trabalhos que se dedicaram a historicizar o Cineclube do Povo, através da análise de documentos e da filmografia produzida pelo clube.

movimento popular, o Cinema do Povo determina um novo paradigma sobre a história do cineclubismo mundial, relacionando-o a um espaço de organização, de luta e resistência política e social, muito distinto da sua primeira vertente, restrita a um viés elitista, de mera apreciação e defesa do cinema de Arte.

Marinone (2009, p. 67) explora a dimensão da produção cinematográfica do Cinema do Povo, a quem designa como o primeiro movimento de “cinema militante de base associativa na França”. Os seis filmes produzidos pela organização costumavam retratar questões ligadas a exploração do trabalhador, inclusive destacando as condições das mulheres:

O Cinema do Povo exprime uma realidade social e busca fazer o espectador reagir violentamente diante dessa situação. Se os filmes clássicos encerram suas narrativas num casamento lacrimoso com um homem belo, rico e honesto, que as retira do seu meio social, a cooperativa desenvolve uma solução mais combativa. As mulheres encontram refúgio no sindicalismo e na organização libertária, que lhes transmitem a igualdade, a solidariedade, a autonomia, que as emancipam junto com outros trabalhadores. Depois desses aspectos pedagógicos, os filmes da organização terminam com um assunto histórico, com a evocação da memória da Primeira Internacional operária da AIT (Associação Internacional dos Trabalhadores) (Marinone, 2009, p. 64).

Gauthier (1999) também explora a existência dessas organizações atreladas aos movimentos populares, pensando-as como uma das atividades em torno da cultura cinematográfica que embasaram o movimento cineclubista. Para ele, o objetivo desse grupo era a apropriação do cinema pelo movimento operário, evitando que ele caísse nas mãos da burguesia (1999, p. 35). Entretanto, tece um comentário em relação às produções filmicas do grupo, que acredita terem utilizado a mesma estética do cinema burguês para atraírem a atenção do público. Gauthier (1999) não atrela ao Cinema do Povo o marco do cineclubismo, mas afirma a sua importância enquanto organização para fundar uma das bases da cinefilia:

É na origem dessa militância que se alimentará o proselitismo cinéfilo: é de facto notável a proximidade de práticas que procuram suscitar a adesão de espectadores fora da profissão cinematográfica, combinando a conferência com projecções, e vão mesmo levar alguns cinéfilos a apropriarem-se da sua arte pegando a câmara (Gauthier, 1999, p. 36).

Para Macedo (2020a)⁴⁴, os movimentos sociais que deram origem ao cineclubismo, a exemplo do Cinema do Povo, partiram da evolução de quatro tipos de experiências de organização popular: as lanternas mágicas, que durante os séculos XVII e XVIII eram utilizadas pelos padres jesuítas para catequizar as populações indígenas na América Latina⁴⁵; também no século XVIII, a generalização da alfabetização e da leitura, contribuindo no acesso mais sistemático do público aos livros, inclusive com o surgimento de clubes de leitura e das primeiras bibliotecas populares; o movimento nascido na Revolução Francesa, no século XVIII, com os clubes ligados a partidos políticos, com representatividade nos bairros, a partir da nomeação de delegados com o intuito de resolver os problemas das comunidades sobre a vida cotidiana, e, por fim, remete-se aos “*Free-and-easies*”, ou seja, clubes de convívio e debate que reuniam trabalhadores em tabernas e que, segundo Alves (2005, p. 117) se institucionalizaram, a partir de 1801, na Inglaterra, como espaços de resistência aos períodos “face às circunstâncias dos tempos mais repressivos que agora atravessavam”.

Assim, esses grupos culturais, de base política, começaram a se profissionalizar. Seriam esses ambientes, as nascentes inspiradoras das organizações populares em torno do cinema, impulsionadas pelo viés do uso do cinema como capital e mercadoria. Foram nas organizações sindicais que os conflitos e a crítica a esse primeiro cinema apareceram, através da repulsa aos modelos norte-americanos de filmes exibidos. Um movimento de produção e exibição dos seus próprios filmes também começou a acontecer a partir da filmagem de passeatas, greves e manifestações políticas e de exibição de salas especializadas, a exemplos dos *nickelodeons* (Macedo, 2020a).

Por esse viés histórico, a defesa da origem do movimento cineclubista torna-se coerente com a designação e definição do movimento como uma organização ligada ao público, e não aos interesses de uma elite intelectualizada, que, segundo Macedo (2021), buscava apenas alavancar o seu próprio negócio, caso que teria acontecido com Edmond-Benoit-Lévy ao tentar promover com empresários a sua revista e sua sala de cinema: “em resumo o tal cineclubes nunca existiu de facto, não passou de uma floreada intenção publicada na revista, foi uma tentativa de reunir empresários e outros profissionais – particularmente atores – para a valorização do seu negócio” (Macedo, 2021).

Uma outra perspetiva promovida pelo Cinema do Povo foi a do tipo de participação do público diante dos filmes apresentados. Existia, dentro desse movimento popular, uma atitude de crítica em relação aos filmes que costumavam ser exibidos, expressos, inclusive, na forma de xingamentos verbais (vimos, no capítulo anterior, a partir da reflexão de Costa (2005), que o conteúdo dos filmes era, em sua

⁴⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=B8DDDiQ7Ju0&t=4587s>

⁴⁵ Para Macedo (2020a), a evolução do uso desse equipamento e sua popularização nos espetáculos tornou mais natural o processo de receção do público com a chegada do cinema.

maioria, de teor racista e sexista, e ridicularizavam os imigrantes recém-chegados). Entretanto, com as mudanças instituídas nos espaços físicos, na linguagem do cinema (cinema narrativo) e nos públicos que passaram a frequentar as salas (classe média), ocorre também uma mudança significativa no comportamento exigido desse público para que pudessem frequentar as salas de cinema:

O dispositivo do cinema incorporou os setores médios, neutralizou ou domesticou as massas e suas vanguardas, estabeleceu e consolidou um modelo de recepção, – isto é, de público – *spectatorial*, ordeiro e submisso e uma linguagem ideologicamente alinhada, linear e mistificante (Macedo, 2010, p. 35).

O Cinema do Povo teve uma curta duração (outubro de 1913 a julho de 1914), encerrando suas atividades com a 1.ª Guerra Mundial.

Ao longo dos anos outras propostas de organização do público surgem, distintas de um modelo de organização popular e revolucionária. Um desses modelos foi justamente liderado pelos nomes mais reconhecidos e notórios da história do cineclubismo, citados anteriormente como possíveis responsáveis pela criação dos primeiros cineclubes. Para Gusmão (2008, p. 5), “Canudo e Delluc militavam por um cinema francês de qualidade livre das pressões econômicas e com uma postura *avant-garde* artística”. Também Xavier (2019, p. 19) aponta o espírito de vanguarda construído por esse movimento, que tinha como foco a articulação do movimento cineclubista a uma elite cultural, elaborada sobre “juízos de valor, à crítica do gosto e à incidência, no campo do cinema, de um ideário muito claro: a cobrança de originalidade (feita ao cineasta) e a defesa da especificidade do cinema como arte plástica de formas em movimento”.

Gauthier (1999) defende que a formação do primeiro cineclubista tenha sido a partir das experiências promovidas na década de 1920 pois somaram-se a várias atividades e experiências em torno do cinema, como a produção de jornais e revistas especializadas; o envolvimento do público em geral (experiência de cinema itinerante) e atividades de uso do cinema para cunho higienista e moralizante:

Nascido ao mesmo tempo da preocupação de distribuir resenhas de um novo tipo destinadas em parte ao público, da intenção de modificar a organização da exploração bem com a qualidade da produção da França, e de um novo interesse pela história e cultura do cinema, o “Ciné-clubes” de 1920 parece apontar ao historiador o momento preciso em que em certos círculos de jornalistas e intelectuais, aqueles que em breve

serão chamados de cinéfilos, prevaleceram o desejo de legitimação da arte cinematográfica na preocupação pedagógica e higienista (Gauthier, 1999, p. 45).

O jornalista e cinéfilo português Manuel de Azevedo redige, em 1948, o texto intitulado “O movimento dos Cine-Clubes”. Nesse trabalho, Azevedo expõe de forma enfática a missão do movimento em sua primeira fase (antes da Segunda Guerra Mundial), atribuindo ao cineclubismo a missão de doutrinação do público para um cinema artístico e de vanguarda. Alega o fracasso da primeira fase do cineclubismo ao advento do cinema falado e, conseqüentemente, da industrialização e massificação do público:

Com o advento do sonoro e a concorrência internacional, o cinema caiu quase inteiramente nas mãos dos grandes potentados financeiros, comerciais e industriais. A produção independente abriu falência e, com a ausência de filmes experimentais, as salas especializadas fecharam as portas... A propaganda criava vitoriosamente uma mentalidade *cinéfila*, abrindo o caminho aos filmes de vedetas, fabricados em série. O primeiro movimento dos Cine-Clubes havia falhado (Azevedo, 1948, pp. 218-219).

Parece-nos que as duas vertentes explicativas sobre o surgimento do movimento, embora antagônicas, possuem um aspeto em comum: a postura inquietante contra o cinema comercial, ou melhor, o cinema norte-americano. Com o Cinema do Povo, esse embate assumiu características ligadas a organização associativa, anarquista (Marinone, 2009), revolucionária e popular. Já o viés ligado aos intelectuais franceses também era contrário a dominação do cinema norte-americano e contestava, inclusive, o acesso do grande público às salas de cinema, descaracterizando-o como uma nova forma de manifestação artística, visto que “ainda” carregava sintomas de um paradigma da Arte ligada à burguesia⁴⁶. Granja (2007) relata o ambiente cultural no momento em que a camada intelectual europeia percebia a “fuga” do cinema para o grande público:

A frequência das salas de cinema pelas classes médias urbanas, ao encontro das quais a indústria cinematográfica cada vez mais se dirigia, incorporando as suas preferências estéticas e éticas, ao adoptar as convenções narrativas da literatura novecentista, ia paulatinamente sancionando o “grande público” como última instância no juízo estético do cinema, facto que não poderia deixar de alarmar as elites culturais. Com

⁴⁶ Gauthier (1999) relata que após a Primeira Guerra Mundial, em 1919, houve uma explosão de salas de cinema e lançamentos de filme em Paris. Dos 940 filmes exibidos nas telas francesas no ano de 1921, 651 eram produções norte-americanas: “isso lança luz ao compromisso de defesa e promoção da cinematografia francesa defendido por associações de autores de filmes e, em breve, por cineclubes” (Gauthier, 1999, p. 40).

efeito, a possibilidade de inversão das hierarquias sociais devido à absorção das elites pelas massas era um tema que atravessava a cultura e a política europeias desde finais do século XIX, e o cinema dada a sua crescente popularidade entre as classes médias parecia confirmar os piores receios do que se convencionou designar de “desespero cultural” (Granja, 2007, p. 364).

Foi esse ambiente que gerou, para Granja (2007), o cineclubismo na Europa como uma alternativa de receção que não aceitava a hipótese de o cinema ser acessível ao público em geral, nem de ser dominado pela indústria norte-americana, pois havia o receio que essa massificação acabasse descaracterizando-o como movimento artístico e intelectual, pois “revela pois a necessidade que as elites sentiam de cerrar fileiras, nomeadamente através dos cineclubes, contra a crescente influência das massas sobre a arte e a cultura” (Granja, 2007, p. 365). Por esse viés também é possível perceber que o próprio estilo cinematográfico cultivado nos cineclubes se distinguiu da exibida nas salas comerciais. Nesse período possibilitava-se, para o grande público, despreocupado com as questões estéticas das obras, a exibição de filmes norte-americanos; nos cineclubes, a programação era organizada a partir de obras de vanguarda (Granja, 2007).

Outro aspeto amplamente defendido pelos cineclubes ligados a elite foi a manutenção do cinema mudo, pois, com a inserção do sonoro, o cinema passa a atrair ainda mais a classe média às salas de cinema: “tanto mais desprezado pelas elites, quanto mais popular se tornava” (Granja, 2007, p. 367), aumentando o fosso entre o cineclubismo ligado ao movimento intelectual e o cineclubismo mais popular, que, em Portugal, foi liderado por um movimento de cinéfilos que tinham como objetivo o acesso a possibilidade de produção cinematográfica em espaços associativos⁴⁷.

Assim, temos, ao longo das primeiras décadas do século XX, o registo de uma grande disputa entre um grupo cinéfilo, atrelado à elite intelectual europeia (e que depois estende-se para outros países, como Portugal e Brasil), e outro grupo, ligado a um cinema militante (exemplo do Cinema do Povo). É também a partir dessa distinção que podemos identificar dois conceitos de cinefilia, que irá permear grande parte da discussão ao longo desse capítulo.

A história da relação estabelecida entre o cinema e o público a partir das instituições cineclubistas configura o cinema como prática cultural, caracterizada por Ofemann (2016) como algo

⁴⁷ Segundo Granja (2007), esse movimento de criação de clubes de cinema dirigidos por cinéfilos amadores era voltado a produção cinematográfica. Tratava-se de clubes de cinema amador, e que geravam completo desprezo do modelo dos cineclubes ligados a elite intelectual do país. Granja aborda uma discussão em torno do próprio conceito de cinefilia atrelado a esse grupo amador, a partir da análise de um artigo do crítico e realizador António Lopes Ribeiro, que distingue como “cinéfilos de ontem” aqueles que já iam ao cinema em 1929, e que faziam parte da elite intelectual, um “público respeitável, que pela idade, estabilidade familiar e profissional, podia legitimar o cinema como arte” (Granja, 2007, p. 372).

além da simples apreciação do filme na sala de cinema. Ao expandir-se para práticas de socialização do filme (cineclubes) e crítica (revistas), a cinefilia “se constitui também como uma prática de se relacionar com o cinema como produtora de cidadania” (Ofemann, 2016, p. 5)⁴⁸.

Com o passar dos anos o cineclubismo toma proporções mundiais, inclusive no Brasil e em Portugal. Mas, com o advento da 2.^a Guerra Mundial, ocorre a paralisação de praticamente todas as atividades dessas instituições, que serão retomadas com o término da guerra, tendo como mentor a figura do francês André Bazin, demarcando uma nova era ao movimento.

3.2 Cineclubismo e cinefilia no pós-guerra

O período pós-guerra marca, de facto, a retomada do movimento cineclubista, sendo possível, inclusive, a criação da Federação Internacional de Cineclubes – FICC, entidade agregadora do movimento a nível mundial. Segundo Macedo (2021), a FICC surgiu com a organização dos Festivais de Cinema na Itália, na segunda metade da década de 1930. Fruto da resistência do movimento contra as imposições do governo de Mussolini ao Festival de Veneza, é criado, em 1946, o primeiro Festival de Cannes, contando com a participação de críticos e cineclubistas:

Em 1947, no Festival de Cannes, consequência já do encontro de cineclubistas de Veneza, é fundada a Fundação Internacional de Cineclubes, que passa a ter existência legal. Portanto há um processo burocrático depois de sua criação, em 1947. Passa a ter existência legal com a Lei da Associação de 1901, francesa, a partir de 1951. Ou seja: este movimento internacionalmente começa a ser estruturado desde muito cedo também. Curiosamente, participam neste movimento, já, e na criação da fundação em 1946, representantes de 12 países europeus. Ou seja: nesta altura, já existia alguma organização a nível internacional, a 12 países da Europa (sic) (João Paulo Macedo, entrevista pessoal, 30 de novembro, 2021).

⁴⁸ Nesse sentido, entendemos ser necessário uma melhor definição sobre cinefilia, que abarque também percepções atualizadas sobre o conceito. Encontramos, no trabalho de Ferreira (2010), uma complexa discussão em torno do conceito envolvendo as atualizações sobre a expansão do cinema a partir das diferentes ferramentas tecnológicas (cibercinefilia). Ferreira entende a cinefilia como a representação de “um grupo restrito que reconhece os seus e que se firma como um rompimento absoluto com esta postura passiva, procurando novas ferramentas que a conduza a “outros” filmes que não os sugestionados pela programação comercial. Como um bardo em sua viola, apropria-se do ciberespaço e navega em mares perigosos onde, para além das utopias e distopias de defensores e críticos, erguem-se novas demandas que continuam funcionando, mesmo com todo discurso de inclusão, com mecanismo de diferenciação e distanciamento entre as classes” (Ferreira, 2010, p. 21). Amplia o olhar para entender o movimento como a busca pela raridade, pelo ainda não visto, apesar da vastidão das imagens, e assume que, dentro dessa perspectiva, exista um elitismo cultural, que despreza a produção fruto de uma cultura de massa, embora identifique correntes da cinefilia que buscam a superação das distinções sociais. Essa definição complementa a de Baecque (2010, p. 42), que considera a cinefilia um aproveitamento das formas de culto da cultura clássica.

Carvalho (2021) reflete sobre o contexto do surgimento da FICC bem como da sua importância na tentativa de criação de uma unidade para o movimento, além de sua função na articulação das diferentes experiências cineclubistas em vários países:

A FICC delimitou, entre os seus princípios, o caráter não comercial dos cineclubes, a preocupação e o engajamento com a produção independente e a valorização de produções dos filmes experimentais, além de estabelecer uma rede de circulação internacional dessas produções. Sua atuação foi central na articulação do cineclubismo ao redor do mundo e ainda cumpriu um papel político em defesa do pluralismo do cinema, na luta contra o colonialismo cultural e na reestruturação da linguagem (Carvalho, 2021, p. 92).

Um outro aspeto sobre a atuação da FICC foi a criação, em 1987, no Congresso Internacional realizado na Checoslováquia, da Carta de Tabor, ou Carta dos direitos do público. Esse documento, representativo de todas as Federações cineclubistas, expõe dez pontos importantes sobre a relação entre o público e o acesso aos bens culturais, visto as mudanças que começavam a ser sentidas com a chegada de novas formas de acesso e exibição dos filmes. Restrições no âmbito da exibição de filmes em prol dos monopólios cinematográficos, que detêm os direitos das obras, acabaram limitando os cineclubes nas ações de divulgação e exibição de filmes, bem como ao acesso democrático do público à arte, ferindo os artigos 27 e 29 da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁴⁹.

Nesse sentido, a FICC tem como princípio a promoção dos debates em torno do público de cinema. De acordo com informações do seu *site* oficial⁵⁰, a Federação conta com a participação de mais de quarenta países, embora, segundo João Paulo Macedo, exista ainda o contacto com cineclubes e federações não oficiais em mais 18 países, ou seja, federações e cineclubes que não estão ligados a FICC. Suas atividades envolvem a participação em júris de festivais internacionais de cinema (Prémio Dom Quixote), além de encontros bianuais. Também possuem uma plataforma digital com acervo de

⁴⁹ Em 2010 foi realizado o I Encontro Internacional dos Direitos do Público, ocorrido em Atibaia/São Paulo/Brasil, promovido pela Federação Internacional de Cineclubes, pelo Conselho Nacional de Cineclubes (Brasil) e pelo Cineclube Difusão (Atibaia). Nesse evento participaram mais de 18 países, representados por 50 entidades. Como resultado desse encontro foi produzido uma publicação, agregando textos de diferentes cineclubistas sobre a problemática da restrição dos direitos do público às diferentes obras cinematográficas impostas por leis de proteção de direitos do autor, que, na verdade, mais beneficiam as produtoras do que os próprios autores. Souza resume a questão a partir da seguinte explicação: “O problema que se apresenta consiste em saber se a exibição pública, efetuada pelos cineclubes requer, para ser realizada, autorização prévia ou remuneração do titular de direitos patrimoniais sobre a obra cinematográfica. A questão jurídica que ora se enfrenta cinge-se a apresentar solução do aparente conflito entre os direitos patrimoniais do titular da obra cinematográfica e do direito de acesso aos bens culturais” (Souza, 2010, p. 85). Sendo o cineclube uma instituição voltada a exibição de filmes para fins culturais e não comerciais, a questão posta era a tentativa de revisão das leis de proteção autoral junto às entidades provedoras de cada país (no Brasil, por exemplo, junto à ANCINE) para que instituições culturais (cineclubes) fossem isentas da obrigatoriedade de pagamento ou autorização para divulgação de filmes junto ao público, respeitando, dessa forma, a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e as constituições e legislações de cada país.

⁵⁰ <https://infoficc.wordpress.com/application-for-membership/>

filmes – CINESUD⁵¹, além de fomentar a circulação de informações entre os cineclubes através de boletins de notícias. Em 2019, foi criado, dentro da FICC, um comitê específico para pensar as questões envolvendo o cinema e educação.

3.2.1 A retomada cineclubista: André Bazin

Além da criação da FICC, outras mudanças significativas marcaram a virada do movimento após a Segunda Guerra Mundial. Para Souillés-Debats (2013), por exemplo, é nesse momento em que o verdadeiro movimento cineclubista nasce:

Se os primeiros cineclubes dos anos 1920 e 1930 constituíram uma primeira forma de rede, eles ainda não representavam um verdadeiro movimento nacional respondendo a uma orientação e abordagens comuns. Por outro lado, o “movimento cine-clube” realmente surgiu após a Segunda Guerra Mundial, quando os representantes e herdeiros da primeira onda cineclubista encontraram as redes de educação popular e cinema educativo. Esta associação concretiza-se através da criação das primeiras federações que, a partir de então, podem constituir uma rede nacional assente tanto num objetivo comum como num modelo estrutural e cultural partilhado (Souillés-Debats, 2013, pp 9-10).

Ainda com o fim da Primeira Guerra Mundial, a França vive um momento de grande movimentação em torno da tentativa de democratização da educação popular, e diversas “redes de educação popular foram rapidamente estabelecidas com a ajuda do Estado e dos Centros de Educação Popular” (Souillés-Debats, 2013, p. 23). Dentro dessa grande rede foi criada a *French Union of Secular Works for Education through Image and Sound* – UFOCEL, tornando-se depois UFOLEIS⁵². Seguindo os ideais de democratização da educação, as UFOLEIS veiculavam filmes em todas as escolas.

Um dos responsáveis por essa retomada do cineclubismo foi o crítico de cinema francês André Bazin, que operou no pós-guerra uma verdadeira missão de tornar o cinema acessível a um público mais vasto do que aquele que costumava frequentar os cineclubes, a chamada “vanguarda cinéfila”. Para isso o crítico “monta cineclubes atrás de cineclubes no seio das redes de associações estudantis ou de círculos

⁵¹ Segundo o site, a plataforma CINESUD – <https://plataformacinesud.wordpress.com> – é uma “rede de difusão audiovisual, encabeçada por uma rede de cineclubes latino-americanos sob os auspícios da Federação Internacional de Cineclubes”. Possui um catálogo de filmes independentes voltado diretamente aos cineclubes, favorecendo e contribuindo com realizadores que gostariam de ter seus filmes disponibilizados e exibidos para esse público.

⁵² Fonte: <http://www.urfol-ra.org/IMG/pdf/histoireligue.pdf>. Embora essa grande rede tenha sido dissolvida em 1942, ela se restabeleceu ao longo dos anos de 1946 e 1948, e lutava pela laicidade, nacionalização e democratização da educação.

operários do sindicalismo” (Baecque, 2010, p. 57). Essa intensa movimentação cultural francesa encaminhada por Bazin promove a abertura de muitos cineclubes na capital francesa, propiciando encontros entre críticos de cinema e jovens curiosos, que ansiavam pela possibilidade de assistir aos filmes censurados antes da guerra, bem como acesso a filmografia norte-americana (Baecque, 2010). Assim, é na Cinemateca Francesa que se encontra um grupo – os jovens turcos, que mais tarde ficou conhecido como o núcleo dos *Cahiers du Cinéma*⁵³ e da *Nouvelle Vague*. Hagener (2014, p. 74) define a *Nouvelle Vague* como uma “tentativa de transformar toda a cultura cinematográfica, não apenas o estilo cinematográfico, a narrativa técnica ou os métodos de produção (...) foi uma ampla formação cultural que criou e circulou filmes, bem como discursos, redes, ideias e instituições em um nível transnacional”.

A par de todas as frentes abertas por Bazin, destacamos sua capacidade de expandir a ideia de cinefilia e de cineclubismo, aproximando a vanguarda cineclubista e o cinema comercial. O diálogo que se propôs a construir com diferentes frentes da sociedade (sindicatos, jovens estudantes, católicos jesuítas⁵⁴); a abertura do cineclubismo às massas conforme explícito no manifesto “Defesa da vanguarda”, onde explica que “o cinema é congenitamente destinado às massas do mundo inteiro” (Bazin citado em Baecque, 2010, p. 69), e a tentativa de promover a junção entre as ideias da “velha guarda” do cinema mudo (Baecque, 2010) ao cinema comercial marcam esse momento como um “ponto de virada” da cinefilia europeia.

Para Souillés-Debats (2013), esse foi o momento em que o movimento se encontrou dividido entre os ideais da primeira ordem cineclubista, ou seja, a defesa da cultura cinematográfica (décadas de 1920 e 1930) e os objetivos moralistas e educativos dessa segunda onda cineclubista, fortemente influenciada pelas federações francesas aliadas a movimentos católicos. Essa divisão acaba fragilizando o movimento com um todo: “deve o cineclubista ser a serviço do espectador ou, antes de tudo, a serviço da sétima arte, desde cedo como parte da primeira onda de cineclubes” (Souillés-Debats, 2013, p. 37).

Os *Cahiers du Cinéma* fizeram nascer o movimento da *Nouvelle Vague* e da política de autores, que valorizou e aproximou o principal movimento de crítica de cinema da Europa ao cinema comercial norte-americano através da análise e valorização da obra de diretores como Hitchcock, Hawks, Rossellini e Renoir. Ao longo dos anos, com a exaustão dessa política, surge, através dos *Cahiers du Cinéma*, um

⁵³ *Cahiers du Cinéma* é uma revista produzida a partir de 1951 pelo grupo dos “jovens turcos”, que se tornou a principal produção de críticas dessa geração, formada por nomes como François Truffaut, Jean-Luc Godard, Jacques Rivette e Claude Chabrol. Segundo Xavier (2019b, p. 21), eles “trouxeram a primeiro plano a questão da autoria no cinema, pensada inclusive no contexto da produção hollywoodiana, e, quando passaram à realização, tiveram um papel chave na história do cinema moderno”.

⁵⁴ Baecque (2010) explora a ligação de Bazin como o movimento católico na década de 1950.

outro movimento, mais conhecido como o *Nouveau cinema*, influenciando a produção e disseminação de diretores de diferentes países, inclusive no Brasil.

Essa aproximação entre o público, o cinema norte-americano e realismo cinematográfico chega ao novo patamar de se aliar aos movimentos políticos e sociais de países que não constituíam, até então, o principal eixo de produção cinematográfica. Para Valdellós (2013), foi durante a *Nouvelle Vague* que

a cinefilia encontrou seus rituais, consolidou um comportamento, centrou o cinema como arte do século XX e institucionalizou uma forma de pensar sobre ele desde uma perspectiva artística, removendo-o definitivamente de seu vínculo com os espetáculos circenses e de atrações que havia se relacionado no princípio (Valdellós, 2013, p. 5).

Seu percurso de consolidação se manteve, ao final dos anos de 1940, buscando a constituição de um “modelo de cineclube” (Souillés-Debats, 2013). Para isso, mantiveram a aliança com instituições e saberes educativos, “definindo gradualmente um modelo real de transmissão de uma cultura cinematográfica, cujos contornos eles próprios traçam” (Souillés-Debats, 2013, p. 72).

Todo esse percurso nos ajuda a compreender a força das relações que o movimento cineclubista opera, seja na relação com o público, na produção e distribuição cinematográfica, nas correntes teóricas sobre cinema, no trabalho da crítica e na renovação das ideias e conceitos que envolvem o cinema e o audiovisual. Foi no seio do cineclubismo que “grandes revoluções cinematográficas” foram pensadas, como é o caso do Cinema Novo, que colocou no mapa dos grandes produtores mundiais países que até então possuíam seus diretores no anonimato, pensando e defendendo um cinema mais voltado às questões sociais, que denunciam os principais problemas vividos nesses países. Encontramos nesse marco a retomada do olhar cineclubista para as diferentes realidades sociais. São exemplos dessas outras realidades os cineclubes prisionais, de gênero, universitários, sindicais, que encontraram nesses espaços a possibilidade de atuarem como agentes culturais e de resistência.

Macedo (2021) pensa sobre a história do movimento e os diferentes percursos que o movimento acabou assumindo:

Acho que o objetivo do desenvolvimento sempre foi comum, ou seja: este sentido de comunidade, este sentido de articulação de informação, sempre existiu. Neste sentido penso que não é (...) haverá um desvio de fim, digamos assim, pode haver aqui alterações de prática com mais ou menos intensidade em determinadas áreas (...). Neste sentido, não há, na minha opinião, um desvio de finalidade. Há um desvio de atividade, há uma maior atenção em determinado aspecto, mas não há um desvio de

atividade. São... outras experiências que eu conheço pelo mundo afora, na América Latina, da Ásia, etc., aquilo que eu vejo como elemento comum a todas as mais diversas manifestações é o sentido da criação da oportunidade de conhecimento (João Paulo Macedo, entrevista pessoal, 30 de novembro, 2021).

Na fala acima, o cineclubista justifica as diferentes atividades e ações criadas pelo cineclubismo em virtude das transformações que a própria sociedade foi produzindo. O olhar mais diverso para o movimento é também fruto da atuação de André Bazin e sua movimentação política e cultural junto aos diferentes movimentos sociais e de públicos. Também permite pensar nos diálogos possíveis e necessários entre as diferentes vertentes cineclubistas, pois mostrou ser possível agregar os movimentos sociais, a vanguarda cinéfila e o cinema norte-americano.

A partir dessas questões começamos a questionar o papel do movimento cineclubista ao longo das últimas décadas, bem como sua relevância nos dias atuais. Na defesa de uma vertente cineclubista mais ligada às noções da luta e resistência social, por exemplo, encontramos o trabalho de Alves (2010) e Macedo (2010). Para Alves (2010, p. 9), o movimento cineclubista, na defesa de uma “democratização radical”, “pressupõe a formação de homens e mulheres aptos para o exercício crítico-reflexivo capaz de escolhas radicais visando à transformação histórica”. O autor, que segue uma corrente crítica da sociedade através da compreensão do capitalismo como indutor de processos de alienação cultural (sendo o cinema uma dessas formas de manipulação e fetichismo da mercadoria), acredita que a “imagem audiovisual é o mais importante elemento dos processos de subjetivação/dessubjetivação do homem no século XXI” (Alves, 2010, p. 11). Assim, o espaço do cineclubista serviria como “a prática cultural com maior capacidade de subversão radical da ordem burguesa” (Alves, 2010, p. 12):

Entretanto, o que denominamos de novo cineclubismo do século XXI não se restringe à mera exibição do filme, mas deve abrir espaços nos cineclubes para a reflexão social de cariz crítico, visando a constituição de um campo de exercícios de democratização radical e auto-reflexividade social. Enfim, o novo cineclubismo incorpora não apenas o debate depois da exibição do filme, mas promove dinâmicas de reflexão crítica a partir do filme (Alves, 2010, p. 14).

Para Macedo (2010), as mudanças nas relações sociais e políticas, em virtude da revolução tecnológica, cibernética e informática, alteram o tratamento da informação, sendo, o audiovisual, “a forma mais presente, e literalmente a mais visível, de manifestação dessas transformações na vida de

cada um (Macedo, 2010, p. 28). Para o autor, o cineclube deve atuar numa relação educativa, mas não no sentido de domesticação ou mesmo restritivamente a educação formal: uma “educação informal, extensa, transversal; educação como formação cidadã dos indivíduos para a vida produtiva em sociedade e para a construção da mesma sociedade com base na colaboração e não na competição” (Macedo, 2010, p. 31). Para ele, o cineclube é espaço do e para o público, ou seja, o lugar para a organização coletiva desse público, que é ativo. Um cinema do público, sendo o cineclube um espaço possível para a “apropriação de conteúdos e sentidos, com vias ao desenvolvimento de sua capacidade de expressão” (Macedo, 2010, p. 41). E como espaço de organização do público, precisa refletir as suas práticas em torno da cultura cinematográfica da sua época, pensando no seu papel enquanto agente mobilizador crítico. Macedo questiona, por exemplo, a restrição de atividades cineclubistas desenvolvidas em torno da simples exibição de filmes (que contribuem apenas para a formação de plateia, atendendo as demandas de mercado), pois “a questão da apropriação de conteúdos e sentidos, com vias ao desenvolvimento da sua capacidade de expressão” (Macedo, 2010, p. 41) é que deveriam ser a base do pensamento e do trabalho do cineclubismo.

Macedo (2010, pp. 45-48) pensa em seis dimensões que seriam necessárias para o movimento cineclubista na contemporaneidade, a partir da ideia de cineclubismo como organização do público de cinema e audiovisual e como organização política e contra-hegemônica. Essas dimensões envolvem a reflexão sobre 1) “as exibições como ato de cultura”, ou seja, o filme/audiovisual ser elemento de reflexão sobre a comunidade, sobre a cultura, sobre a arte, sobre as produções contemporâneas, sobre as representações; 2) “o debate como instrumento convivial de compreensão e formação”, através do conhecimento do outro, das diferentes percepções e pontos-de-vista, das diferentes realidades, dos processos educativos implicados nas diferenças entre pessoas e culturas; 3) “atividade cineclubista como espaço de convivência e identidade”, em um espaço que precisa demarcar um território físico, uma sede, um lugar de encontro da comunidade, de vivência de experiências coletivas; 4) “espaço cineclubista como tessitura de relações e instituições comunitárias”, ou seja, a possibilidade do cineclube interagir com outras iniciativas da comunidade, de agregar ideias e ações; 5) “cineclube como arquivo da comunidade”, disponibilizando espaço para guardar as memórias da comunidade. Atenta que as cinematecas apenas garantem o arquivo das grandes produções, e os cineclubes poderiam ser espaços para a organização do acervo imagético dos seus territórios; 6) “cineclube como produtor coletivo de um cinema do público”, organizando um novo ciclo económico do processo de produção, distribuição e exibição cinematográfico que favoreça a cultura audiovisual da comunidade e seus públicos.

Aliamos essas seis perspectivas ao olhar de Cruz (2021, p. 70) sobre as práticas artísticas contemporâneas, que implicam ainda ações de participação cívica e política e de democracia cultural. Entretanto, é importante diferenciar os conceitos de democracia cultural e democratização cultural. Lopes (2009) explicita as origens do conceito de democratização cultural, com base nos ideais franceses (década de 1960) de instituir um “projeto civilizador”, possibilitando o acesso à cultura (singular) para grande parte da população, combatendo os sintomas da sociedade de massa. Esse projeto carrega, segundo Lopes (2009, p. 4) as concepções da cultura como um processo paternalista, hierarquizado, arbitrário e portador de uma visão essencialista de audiências. Ao longo das décadas, percebeu-se que esse projeto apenas conseguiu manter a salvo o grande património cultural e a proliferação de equipamentos culturais unidimensionais (Lopes, 2009, p. 5), bem como o alargamento social dos públicos.

Como substituição ao projeto de política cultural da democratização, pensa-se o projeto da democracia cultural (final da década de 1960). Esse novo projeto parte das culturas populares, pretendendo “transformar os sujeitos em protagonistas activos de sua própria história sem perder, todavia, o seu enfoque privilegiado no quotidiano: das suas tensões, experiências e pulsões (clara influência da escola de Paulo Freire)” (Lopes, 2009, p. 6). Entretanto, o autor analisa alguns limites desse conceito, que começaram a ser expostos ao final da década de 1960: o populismo (tendência dos mediadores culturais falarem pelo povo); perda de referenciais e padrões de qualidade (com a aceitação de uma democracia semiótica) e o voluntarismo (Lopes, 2009, pp. 6-7).

Com isso, cabe a defesa pôr uma “política cultural de terceira geração” (Lopes, 2009, p. 8), onde o processo de democracia cultural promova uma reflexão sobre o conceito de cultura; sobre o direito à cultura como processo individual e coletivo; sobre a transversalidade dos processos de criação, distribuição e receção de bens culturais; sobre a centralidade do processo de formação de públicos (percebendo-os no plural, sem idealizações, exigindo processos de etnografia para um melhor conhecimento das suas pluralidades) e, finalmente, sobre uma nova profissionalidade dos mediadores culturais, permitindo o respeito “pelos apropriações e usos dos espaços e equipamentos culturais” pelos diferentes públicos (Lopes, 2009, pp. 8-9):

A democracia cultural, tal como a entendo, não é niilista, nem resvala para o consumismo ou a ditadura da procura. Colocar os públicos no centro das políticas culturais significa, também, situá-los no coração do furacão, isto é, nas contradições e discussões fundadoras da própria democracia cultural. Deve a formação de públicos prescindir de um projecto? Não. Deve esse projecto corresponder ao conforto e

reafirmação das expectativas já existentes por parte dos públicos? Novamente, não. Deve, esse projecto, criar expectativas? Sem dúvida, no respeito antropológico pelos habitus individuais, sociais, colectivos. Como se consegue? Sem automatismos, sem respostas mecânicas, com sensibilização, explicitação, mediação, negociação, conflito e reapropriação dos conflitos em práticas inovadoras (Lopes, 2009. p. 11).

O cineclubismo, ao entrelaçar as dimensões da Arte, cidadania, democracia, Educação e participação, corrobora por “implicar as comunidades no processo de construção de sentido, no ato da criação e não apenas na sua receção” (Cruz, 2021, p. 72). Ou seja, cabe pensar se o movimento cineclubista atua no sentido de uma política de democratização cultural ou a partir de uma visão de política de democracia cultural, onde os públicos sejam o centro do processo.

Todas essas questões nos ajudam a perceber algumas das principais pautas colocadas ao movimento cineclubista contemporâneo, aprofundando a reflexão sobre a relação entre o público, o cinema e o cineclubismo, investindo nesse encontro como meio de política cultural envolvendo participação, organização coletiva em torno dos diferentes públicos, mediados pelo cinema e audiovisual, produzindo estratégias para reflexão crítica, para o ativismo social e político. Embora a dimensão de divulgação de filmes de cunho artístico faça parte da identidade cineclubista e contribua para a preservação e manutenção da memória cinematográfica, o movimento precisa se expandir, superando ideias restritivas de cultura, público e acesso aos bens culturais. Essas questões tornam-se ainda mais latentes quando pensamos na atual relação entre crianças, jovens e cinema, que cada vez mais carecem de convivência em espaços de organização coletiva (fora a escola), além de transitarem de forma muito mais ampla através das diferentes produções audiovisuais. Os cineclubes, para as crianças e jovens, podem atender as necessidades de vivência em coletividade, de exercício de democracia, de garantia ao direito de comunicação e participação em sociedade, de exercício do lúdico e exercício e da criatividade através da produção audiovisual e, principalmente, de reflexão sobre a cultura, a arte e o mundo.

3.3 O futuro do cineclubismo e os públicos contemporâneos

As novas configurações dos modelos de produção, distribuição e exibição do cinema, em virtude do processo de digitalização, incitam novas reflexões em torno dos públicos de cinema e da cinefilia, esta que permeou o pensamento cineclubista ao longo do século XX a partir da consolidação de um estilo de comportamento e ativismo diante do filme. A partir dessas mudanças pretendemos dialogar com Bamba (2005), Ofemann (2016), Valdellós (2013), Ferreira (2010) e Hagener (2014) sobre as

novas relações entre o cinema e a ideia de cinefilia na contemporaneidade. É possível continuarmos falando em um conceito de cinefilia diante de uma nova configuração de recepção cinematográfica, que se caracteriza pela diversidade das formas e produtos audiovisuais, bem como pela diversidade de formatos de recepção? Da mesma forma, é possível manter as bases do movimento cineclubista pautado no conceito elitista de cinefilia?

As alterações proporcionadas nos modelos de recepção (início do VHS até a criação das plataformas de *streaming*), propiciam uma mudança significativa nas relações estabelecidas entre a cinefilia e o cinema. O que esses novos modelos de recepção e distribuição produzem, geram profundas alterações nos padrões repetidos durante décadas por cinéfilos e cineclubes, que detinham a garantia de atuarem como principais espaços para o acesso a filmografias raras, de qualidade estética e artística. Com a possibilidade de acessarmos um filme em nossas casas, pela internet, e a individualização dessa experiência transformam a cultura cinéfila, que sempre foi atrelada ao ritual da sala escura do cinema ou do cineclube, bem como dos encontros posteriores para análise coletiva de filmes, agora promovidos também em *blogs* e *chats* criados na internet, conforme citado por Bamba (2005).

Embora, para muitos, essas mudanças possam anunciar a morte do cinema e do cineclubismo, Bamba (2005) encontra nesses novos modelos de recepção cinematográfica o nascimento de uma nova experiência cineclubista: o “cybercineclubismo”, que altera, inclusive, o comportamento desse cinéfilo, passando “de simples consumidor de informações para produtor de novas informações” (Bamba, 2005, p. 10).

Ferreira (2010) também pensa a criação de uma nova relação entre a cinefilia e o consumo a partir das mudanças nas configurações sociais e tecnológicas: “surgem novas maneiras de interação e de veiculação do conhecimento entre o indivíduo e os outros indivíduos, entre o indivíduo e o mundo e especialmente entre o indivíduo e o seu próprio consumo” (Ferreira, 2010, p. 17). Nessa nova realidade, a “cibercinefilia” agrega e se condiciona às novas possibilidades de consumo, contemplando as novas mídias, a nova velocidade de transmissão de dados, as novas comunidades virtuais e a intercomunicação (Ferreira, 2010).

Hagener (2014) reitera todas as mudanças, entretanto, analisa a questão a partir de um outro ponto de vista: pensa que as estratégias capitalistas de disseminação do cinema, mais especificamente os DVD's, apropriaram-se de modos da cinefilia clássica (*Nouvelle Vague*). Exemplifica esse ponto a partir da análise da inserção, nos DVD's, de faixas extras, com comentários dos diretores e atores dos filmes, bem como explicações e curiosidades sobre o processo de produção. Compara essa estratégia com as práticas utilizadas pelos jovens turcos na revista *Cahiers du Cinéma* através da publicação de entrevistas

com diretores e conclui, afirmando que o modelo de cinefilia clássica, com a inserção do digital, tornou-se completo, pois atingiu seu objetivo de tornar o cinema imanente:

O cinema tornou-se tão onipresente que é difícil encontrar em nosso ambiente saturado de mídia lugares que não estejam relacionados a ele, realizando o sonho vanguardista de superar a distinção entre a arte e a vida, ainda que permeada pela lógica dos conglomerados de mídia comercial globalizada (Hagener, 2014, p. 82).

Um contraponto às posições de Bamba e Ferreira é lançado por Macedo (2021), que reflete sobre a inserção das novas formas de recepção fílmica. Questiona se esse novo ambiente virtual desperta, de facto, uma nova cultura cinéfila ou apenas constrói uma nova forma de consumo cinematográfico:

Hoje nós temos essa falsa ideia, nomeadamente com as plataformas, por exemplo, de que temos acesso a tudo, e não é verdade. É um algoritmo conhecido por nós, o que é que nós gostamos ou deixamos de gostar. E acho que o cineclubista ajuda a baralhar esse esquema, ou seja, o algoritmo humano do cineclubista, do programador é muito mais sensível, muito mais fino do que o algoritmo matemático que as plataformas nos põem na frente. Há 20 anos atrás, 30 anos atrás, não eram as plataformas, eram os meios de distribuição capitalistas, sobretudo norte-americana, mas não só, que comandavam o gosto a nível mundial, e os cineclubes sempre continuaram a ser, já em democracia, nos países onde houve ditadura, continuar a ser um espaço de resistência, neste caso de resistência cultural. Tanto que neste sentido as atividades dos cineclubes por muito que se diversifiquem, terminam por ir beber sempre naquela que foi a fonte original que é o acesso ao conhecimento, a partilha de conhecimento, a criação de oportunidades e, acima de tudo, o acesso, o direito ao acesso, que são aspectos que eu considero muito cruciais (João Paulo Macedo, entrevista pessoal, 30 de novembro, 2021).

Essa discussão também é levantada por Ferreira (2010), ao refletir sobre a acessibilidade propiciada pelas plataformas de *streaming* e de uma possível produção de cinefilia em contexto virtual. Destaca o aspeto da “ilegalidade” da atividade cineclubista, visto que, se pensarmos na dimensão da exibição, qualquer forma de projeção fílmica, sem a devida autorização ou pagamento das cópias às distribuidoras, é “ilegal”. No Brasil, onde o contexto cineclubista é constituído na sua grande maioria por experiências e iniciativas informais, ou seja, por associações independentes e sem ligação com entidades

superiores representativas do movimento, como o CNC – Conselho Nacional de Cineclubes, por exemplo, o caráter da exibição, muitas vezes, ocorre dentro dessa ilegalidade, através do uso de acervos dos próprios participantes ou, como no caso da pesquisa de Ferreira (2010), através de filmes copiados da internet⁵⁵.

A prática dessa ilegalidade pode ser pensada como uma forma de resistência política às imposições dos conglomerados e grandes indústrias cinematográficas, além de promover um maior acesso de repertório filmico a população em geral. Entretanto, conforme observa Ferreira (2010, p. 100), o fato de haver uma maior disponibilidade para acesso a filmografias mais raras não garante o interesse do público por elas, pelo contrário: “o que vem acontecendo de fato é que os filmes mais comprados nos vendedores de rua e os mais baixados pela internet correspondem aos mais vistos nas salas de exibição tradicionais”. Com isso, Ferreira (2010) considera que não basta apenas garantir o acesso para que o público exerça uma postura de crítica e resistência frente as suas escolhas: “a ação isolada na internet não se materializa necessariamente como uma ação política”. Nesse sentido a pesquisa de Ferreira corrobora com a fala de João Paulo Macedo, pois, embora com maior acesso a diferentes filmografias, o público ainda necessita da mediação humana, do “algoritmo humano” para escolhas mais assertivas em relação a “filmes de qualidade”.

Ao contrário dos espectadores comuns, os cibercinéfilos possuem outra postura diante das formas de acessibilidade virtual:

O cibercinéfilo procura se arriscar, baixar filmes por intuição para além da informação, brincando muitas vezes com sua própria pré-disposição, estimulando um jogo de tentativa e erro, de maneira a se deparar com muito mais obras que desgosta, mas se tornando potencialmente apto a novas descobertas (Ferreira, 2010, p. 106).

Essa constatação levantada por Ferreira (2010) permite a reflexão sobre a diferença entre a postura do público em geral e dos cinéfilos (ou cibercinéfilos), pois, apesar da ampliação do acesso aos filmes, o público continua buscando o mesmo formato de cinema, ou seja, o cinema comercial ou norte-americano. Para Ferreira (2010), apenas os cinéfilos, uma outra categoria de público, é que consegue

⁵⁵ Gonring (2015) relata o caso do Cineclube Falcatrua, lotado na Universidade Federal do Espírito Santo, que costumava exibir em sua programação filmes “piratas” da internet, ou seja, filmes que ainda não haviam sido lançados no país. O caso do Cineclube Falcatrua acabou sendo matéria jornalística em virtude da grande mobilização do público para as suas sessões. A partir dessa divulgação na imprensa, o caso do Cineclube Falcatrua foi denunciado pela Defesa da Propriedade Intelectual – ADEPI a duas distribuidores de filmes que tiveram suas obras copiadas da internet e exibidas pelo Cineclube antes mesmo dos seus lançamentos. O caso acabou forçando a retomada das atividades do Conselho Nacional de Cineclubes, até então paralisado, e incitando, via Ministério da Cultura, projetos para a difusão e legalidade das atividades cineclubistas no país.

se beneficiar, pois possui um maior repertório e uma atitude mais crítica para a prática de escolha de filmes.

A partir dessas questões levantamos a seguinte questão: a quem se dirige o movimento cineclubista na atualidade? Ao público em geral, e por isso suas atividades devem permanecer em função da busca da ampliação de repertório cinematográfico, ou ao público cinéfilo (ou cibercinéfilo), mesmo esse não dependendo mais da organização cineclubista para ter acesso a filmografias independentes? Assumindo uma postura que olha para o movimento apenas no sentido de acesso de um acervo filmico de “qualidade” não estaríamos implicando essa instituição na perspectiva de “democratização cultural” (Cruz, 2021), ou seja, como detentora de um acervo cultural com o objetivo de transmiti-los aos cidadãos, assumindo uma postura paternalista e hierarquizada, “baseada na defesa de valor patrimonial da cultura erudita como única e com a clarividência necessária perante o desafio consumista da cultura de massa” (Cruz, 2021, p. 65)? Nesse sentido, o olhar de Macedo (2010) para o cineclubismo é extremamente relevante pois desmonta essa perspectiva, transpondo as bases do cineclubismo para uma proposta pautada na coletividade, na comunidade e no público.

Pensando nas especificidades do público infantojuvenil e da relação que estabelecem com o cinema e os diversos produtos audiovisuais, observamos uma expansão nas formas de acesso, através das inúmeras plataformas de *streaming* e as diferentes redes sociais voltadas a divulgação e exibição de vídeos, bem como a inserção de outras dimensões, como a da produção audiovisual por esse público. Ou seja, a discussão sobre o papel e a identidade atual do movimento vive um novo paradigma, conseqüentemente, novas reflexões precisam ser levantadas, revisitando as estruturas e camadas que compõe o cineclubismo. Buscamos levantar essas questões nessa investigação, promovendo o diálogo e a investigação de práticas e projetos de educação para o cinema promovidos por cineclubes para crianças e jovens.

3.4 Cineclubismo, pandemia e virtualidade: as mais novas reflexões

Até ao momento, temos abordado algumas questões que permeiam o debate sobre a constituição do público de cinema. Vimos que, nesse histórico, muitas foram as transformações operadas nesse processo. Entretanto, nenhuma dessas mudanças nos preparou para o enfrentamento, no ano de 2020, de uma pandemia mundial provocada pelo vírus SARS-CoV-2. Nesse ano, em que todas as atividades presenciais foram paralisadas, vivenciamos uma nova mudança de paradigma em relação as possibilidades de recepção audiovisual e participação coletiva, incluindo as atividades cineclubistas.

A obrigatoriedade de isolamento social impôs uma nova forma de experiência cineclubista. Algumas instituições começaram a organizar novas estratégias de (re)existência, adotando encontros virtuais, facilitados justamente por tecnologias de comunicação, gerando a ampliação e diversificação dos seus participantes⁵⁶. Evidentemente, nem todos os cineclubes optaram por essa transposição, permanecendo paralisados durante o período de obrigatoriedade do isolamento social.

Mas, para que esse novo cineclubismo virtual pudesse ser viável, as plataformas digitais e repositórios foram essenciais no acesso aos filmes, visto que a recepção somente poderia se dar em ambiente doméstico. Em suma, presenciamos não o renascimento do cineclubismo, pois, assim como Bamba (2005), pensamos que ele não tenha morrido. Mas foi possível constatar que ainda é possível pensar na existência do movimento e na força que possui para continuar existindo e resistindo as intempéries que costumam cruzar-lhe o caminho.

Esse movimento de reflexão em torno do cineclubismo e dos novos ambientes virtuais provocado pela pandemia também gerou questionamentos em torno do “estar junto” e dos novos modelos de agrupamentos sociais. Afinal, o cybercineclubismo aproxima ou esvazia o movimento? Seria ele uma das formas de superação da escassez de iniciativas coletivas, de crítica e reflexão das novas instituições que detêm os meios de comunicação conforme levanta Canclini (2020)?

Esses questionamentos nos conduzem à busca pelo perfil dos públicos contemporâneos, bem como das instituições associativas diante dessas novas configurações de recepção e coletividade impostas pela globalização. Canclini (2020, p. 24) busca olhar para todos esses processos, que, dentre as várias mudanças, propicia uma “descidadania, despolitização e desglobalização”. O olhar de Canclini (2020, p. 36) não isola as mudanças tecnológicas de comunicação e do capitalismo, pelo contrário, procura perceber as várias mutações interconectadas que influenciam “o social, o cultural e a sua gestão democrática”:

Eu aponto a necessidade de visões multidimensionais, indagando em primeiro lugar a reconfiguração das experiências de vida que a sociologia política reduz com conceitos como opinião pública, educação para a democracia, etc., para dar conta das condições heterogêneas que incidem no voto e na participação social. Se trata de sair do olhar vertical e político que desatende as mudanças religiosas, a rejeição das regiões para as capitais e dos nativos aos estrangeiros, os novos modos de comunicar-se e elaborar simbolicamente as insatisfações: se busca olhar a decomposição da democracia desde

⁵⁶ A exemplo disso, o trabalho de Schuina e Zanetti (2021) apresenta algumas reflexões sobre o processo de virtualização das atividades de um cineclubes do estado do Espírito Santo/Brasil.

a cultura cotidiana dos cidadãos, não unicamente desde o que as elites prescrevem. Esta mudança de olhar desde o vínculo com instituições religiosas, partidos e sindicatos até as expectativas e as novas vias de socialização ampliam as perguntas sobre como se formam os cidadãos (Canclini, 2020, p. 40).

A análise dessas transformações envolve, para Canclini, o aprofundamento das relações estabelecidas, por exemplo, a partir da inserção da televisão como ferramenta política, ou seja, a videopolítica, onde as “regras do espetáculo televisivo reconstruíram o sentido da política. O cidadão telespectador está disponível para o acontecimento mais do que para o discurso” (Canclini, 2020, p. 45). No momento em que, cada vez mais, o Estado se enfraquece como entidade de poder, ocorre um “novo pacto entre as indústrias, corporações comunicativas e sociedade” (Canclini, 2020, p. 46), e nesse ambiente, os meios de comunicação passam a fornecer os serviços que o Estado deixa de promover⁵⁷, aliado a uma “percepção de desconfiança permanente e instável” com as instituições propostas pelo plano da Pós-modernidade (Cruz, 2021, p. 48).

Nas novas formas de produção de cidadania e de públicos problematizadas por Canclini (2020, p. 52), “são escassos os que conseguem desdobrar práticas alternativas de ressignificação e crítica onde se questione o poder dos principais atores nacionais e transnacionais”. Pensamos que, nesse atual contexto, os cineclubes, pela história que construíram junto ao público como associação democrática, precisam continuar atuando como esses raros espaços de resistência à despolitização e “descidadanização” (Canclini, 2020), indo além da mera exibição do cinema artístico, não recaindo no que Canclini entende como “ciberutopismo” (2020, p. 49).

Para mim cineclubes não é um lazer, não é um hobby, não é um interesse cinéfilo. Eu gosto muito de cinema mas nunca me defini como cinéfilo. Para mim o cinema é um instrumento... um instrumento de luta contra o fim do mundo. Primeiro foi contra a ditadura militar quando eu comecei. Hoje, mais urgente, mais desesperador do que isso, é a luta contra o fim do mundo, é uma luta... evidentemente, é uma luta para construir uma sociedade diferente. E construir uma sociedade diferente se faz, evidentemente, com luta política – no sentido mais restrito, como outras mobilizações

⁵⁷ Canclini exemplifica essa substituição do Estado pelos meios de comunicação ao identificar a atuação das igrejas evangélicas nas zonas periféricas das cidades, onde o Estado não mais atua e onde a economia neoliberal produz maiores desigualdades. Além dessa ampla atuação, essa intervenção se amplia com a ligação entre essas igrejas e corporações midiáticas, como é o caso, no Brasil, do Grupo Record, propriedade do empresário e Bispo da Igreja Universal do Reino de Deus, Edir Macedo. Para Canclini (2020, p. 51), as diferentes mídias – rádio, televisão e agora a internet – “constroem relatos de localização”, favorecidos pela perda de credibilidade dos partidos políticos, inclusive os de esquerda, “os meios foram se apoderando desses lugares de intermediação e deliberação social” (Canclini, 2020, p. 52).

– mas não se constrói uma sociedade sem ter um projeto para a educação, para a cultura, não será uma sociedade diferente se ela não tiver essas... todas as suas instituições diferentes. E o cineclube, para mim, é essencialmente isso, uma instituição para criar um novo cinema, um cinema que ajuda, faz parte, e hoje, mais do que nunca (quando eu falo de cinema eu quero dizer audiovisual, eu quero dizer mídias audiovisuais no sentido mais amplo). O cineclube é o embrião dessa transformação, o embrião de uma reorganização do dispositivo audiovisual (Macedo, 2020b).

A fala acima esclarece os caminhos do cineclubismo para o presente e futuro, superando algumas amarras que o engessam ao passado. Caso contrário, corre-se o risco de permanecer embasado em concepções pré-digitais de produção cultural, como alerta Canclini (2004). Entretanto, não estamos propondo o total apagamento da história do movimento, pois ela contribui para a sua afirmação junto a sociedade. Entendemos ser necessário superar algumas dicotomias ainda presentes no movimento, destacadas na citação a seguir:

As iniciativas cineclubistas que se espalharam por todo o mundo sob o influxo da cidadania, primeiro nos anos 20, depois ainda mais fortemente nos anos 50 e 60, construíram castelos elitistas de um verdadeiro culto ao cinema. Mas, ao mesmo tempo, adotavam, conservavam a associação democrática, a ausência de finalidade lucrativa e, mesmo elitista, o debate livre de ideias e convicções, *a palavra do público*, herdados dos seus antecedentes proletários. No outro lado, se colocarmos a coisa dessa maneira, cineastas e cineclubistas de esquerda procuravam representar ou mesmo dar voz aos trabalhadores e outros explorados, mas tiveram grande dificuldade de se livrar do mesmo viés cinéfilo que é a *autoridade individual*, categoria essencialmente burguesa, proprietária, ligada ao empreendedorismo e à propriedade privada. O estabelecimento efetivo de uma ligação entre o cineclubismo e a grande maioria do povo é uma questão irresolvida, inalcançada – ainda que muito procurada (Macedo, 2022⁵⁸).

Por ora, as discussões propostas ao longo desse capítulo questionam o lugar dos cineclubes na sociedade contemporânea, perguntando se atuam como instituições promotoras de novas possibilidades de comunicação, participação política e cidadania, ou, se “tais círculos se tornaram mundos isolados

⁵⁸ <https://felipemacedocineclubes.blogspot.com/2022/08/>

herméticos e autorreferenciados, que podem até desenvolver uma série de reflexões sobre a realidade, mas que apenas tece o pensamento mantendo distância, sem qualquer propósito de romper o limite da intervenção de sofá” (Ferreira, 2010, pp. 89-90). Entendemos que, se pensado a partir de bases coletivas, associativas e democráticas, o movimento pode ser objeto de oposição ao modelo económico, social e político atual, assegurando-se como espaço privilegiado para a formação de públicos ativos, críticos e atuantes sobre sua vida e seus processos de (re)existência.

A criação, organização e interlocução dos cineclubes exige, por fim, uma ampla rede de comunicação. Não basta apenas uma disposição organizada internamente, porém isolada. Precisa construir articulação com outras iniciativas, com a sua comunidade, incorporando outras manifestações culturais, principalmente aquelas que não possuem meios de se sustentarem coletivamente. Precisa funcionar como uma gestora cultural, pensando a Arte de forma ampla, bem como a política, as questões sociais, as opressões, construindo coletivamente formas de resistência e de produção de novas culturas cinematográficas que englobem todas as dimensões citadas. Também exige um olhar daqueles que conduzem as ações para o viés educativo das suas práticas em relação à formação de públicos, principalmente quando se propõem a conduzir trabalhos junto a crianças e jovens, tendo clareza das dimensões que um processo de educação para o cinema exige, envolvendo as dimensões do consumo audiovisual e cinematográfico desse público, a criação de espaços coletivos para a reflexão e produção de cinema e audiovisual por crianças e jovens, a voz e a participação desse público nas atividades promovidas, as suas produções audiovisuais, dentre outras que serão exploradas ao longo dessa pesquisa.

O facto é que o investimento pensado para esse público corrobora com o pensamento de Canclini (2020), que, ao procurar modelos renovados de comunidades que consigam superar as imposições capitalistas, foca nas culturas juvenis, até porque, em países em subdesenvolvimento, são os jovens os mais atingidos pelas políticas neoliberais, como a carência de empregos e o vínculo com associações criminosas, por exemplo.

A seguir, buscamos compreender os processos de constituição histórica do movimento cineclubista no Brasil e em Portugal.

3.5 Cineclubismo no Brasil: breve histórico

Nosso olhar para a história do cineclubismo brasileiro será resumido, destacando os aspectos mais essenciais desse percurso. Ressaltamos que em outros trabalhos⁵⁹ esse caminho já foi percorrido, podendo ser acessado na busca pela ampliação desse conhecimento. Assim, selecionamos aqueles momentos que nos exigem um olhar mais apurado em virtude de suas consequências para a própria construção da identidade do movimento no país. Contribuíram para a consolidação dessa escrita os trabalhos de Gatti (2004), Gusmão (2008), Butruce (2003), Souza (2011), Silva (2014) e Baldini (2012). A entrevista com a atual presidente do Conselho Nacional de Cineclubes – CNC, Terezinha Avelar, também foi importante para a atual percepção do movimento no país.

Os principais registros sobre o início do movimento cineclubista no Brasil não comprovam, através de documentos oficiais, a existência de uma movimentação antes do ano de 1928, que marca o início das atividades oficiais do cineclubismo no país. Existem vestígios de atividades cineclubistas anteriores a essa data, a partir de organizações de movimentos operários e anarquistas no Rio de Janeiro e em São Paulo, bem como de grupos e clubes voltados à apreciação e discussão sobre filmes na cidade de Sobral, no Estado do Ceará, através da união de jovens de classe ascendente⁶⁰.

Sendo assim, é datado oficialmente, no ano de 1928, o surgimento do primeiro cineclubes brasileiro, no Rio de Janeiro, fundado por Plínio Sussekind Rocha, Otávio de Faria, Amir Castro e Cláudio Melo, denominado Chaplin Club. Esse cineclubes, que também editou a revista “O Fan”, foi composto por intelectuais da sociedade carioca, com formação europeia. Xavier (2019a, p. 43), observa que esse movimento tem como base “a preferência pelo modelo de cinema americano, na base dos elogios à continuidade, ao equilíbrio dramático e à perfeita consistência do universo visível própria de seus produtos”. Gatti (2004, p. 128) define a atividade desse grupo em torno do cinema mudo, sendo essa experiência considerada como “o mentor da cultura cineclubista no Brasil, herdeiro da tradição da vanguarda francesa”. Também carrega a importância de ser o primeiro local a exibir o filme brasileiro *Limite*, de Mário Peixoto. Depois dele, outra experiência cineclubista de maior amplitude ocorre em 1940, na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. É o Clube de Cinema de São Paulo, fundado por Paulo Emílio Salles Gomes, Francisco Luís de Almeida Salles, Décio de Almeida Prado e

⁵⁹ Indicamos para uma maior sistematização e detalhamento de toda a história do período os trabalhos de Souza (2011), Gusmão (2008), Silva (2014), Clair (2008), Butruce (2003), Xavier (1978) e Gatti (2004)

⁶⁰ Felipe Macedo (2022) buscou indícios de possíveis experiências que, provavelmente, possam dar o crédito das primeiras iniciativas cineclubistas no Brasil. Macedo reúne, a partir da dissertação de Edilberto Florêncio dos Santos sobre a vida teatral da cidade de Sobral/CE e pesquisas sobre o movimento anarquista brasileiro, indícios de algumas atividades voltadas a reunião de grupos em torno do cinema. Entretanto, como nenhuma das pesquisas teve como foco a atividade cineclubista, e até mesmo pela falta de documentação específica, não é possível demarcar um período anterior a 1928, esse, de facto, considerado com a primeira experiência cineclubista no país. <http://felipemacedocineclubes.blogspot.com/search?updated-max=2022-06-12T12:41:00-07:00&max-results=10&start=2&by-date=false>. Gatti (2004) também destaca a existência de um grupo de jovens estudantes, no Rio de Janeiro, em 1917, formado por Adhemar Gonzaga, Álvaro Rocha, Paulo Vanderley, Luís Aranha, Herculino Cascarado e Pedro Lima, conhecido como Cineclubes Paredão, que se reunia após as sessões de cinema para conversar sobre os filmes assistidos. Porém, essa experiência não foi registrada oficialmente.

Antônio Cândido. Esse cineclubes é fechado pelo Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda⁶¹ – DEIP – do Estado Novo, reabrindo em 1946, quando é oficializado. A importância desse cineclubes foi sua articulação com o Museu de Arte Moderna (MAM), em 1949, e a criação da Filмотeca do Museu de Arte Moderna de São Paulo, transformando-se, em 1956, na Cinemateca Brasileira. Foi também ele que influenciou o surgimento de muitas outras iniciativas cineclubistas no país.

Segundo Gusmão, essa primeira fase do movimento cineclubista brasileiro foi caracterizada por duas situações:

Apesar de ter sido de caráter restrito, pois as discussões não se ampliavam para além do grupo pequeno de intelectuais interessados em cinema, propiciou um novo formato de exibição e apreciação de cinema, que se ampliou no Brasil a partir da década de 50, quando surgiram vários cineclubes no país (Gusmão, 2008, p. 7).

O início do movimento cineclubista brasileiro é marcado pelo seu elitismo cultural, através da participação exclusiva de cineclubistas, cineastas e críticos de cinema, mas, ao mesmo tempo, por uma nova forma de consumo cinematográfico, que tinha como pressuposto “a percepção do cinema como manifestação cultural” (Gusmão, 2008, p. 8). Butruce (2003) também considera esse período marcado por um avanço, pois elevou o nível da crítica cinematográfica sobre o modelo de cinema que vinha sendo oferecido. Gatti (2004, p. 128) corrobora com essa afirmação, destacando que, no período das décadas de 1940 e 1950, o cineclubismo no Brasil era “detentor das melhores cabeças pensantes do meio cinematográfico brasileiro, possuidores de uma visão universalista e com profundo engajamento estético”.

A década de 50 é marcada pela grande ampliação do movimento em todo país. Em 1952 é instituído pela igreja católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Centro de Orientação Cinematográfica, tendo como presidente o padre Guido Logger. Esse movimento tinha como objetivo ampliar a criação de cineclubes no Brasil ligados à igreja católica, além de difundir cursos e seminários para a formação de espectadores. Veremos um pouco mais dessa influência direta da igreja católica sobre o movimento cineclubista ao falarmos sobre as primeiras iniciativas educativas em torno do cinema, no próximo capítulo.

Após esse período de expansão, ocorre um movimento de organização dos cineclubes em entidades federativas-estados (São Paulo em 1956; Rio de Janeiro em 1958; Minas Gerais em 1960; Federação do Rio Grande do Sul em 1961, do Centro-Oeste e do Nordeste). Em 1962 é criado o Conselho

61 O Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP era o órgão responsável pela promoção das ações de ideologia do Estado Novo no Brasil.

Nacional de Cineclubes – CNC, com o objetivo de aglutinar todas as entidades federativas e dar uma unidade ao movimento em âmbito nacional. Nesse período, as atividades cineclubistas estavam muito ligadas aos movimentos estudantis e culturais do país, num momento de efervescência cultural (renovação do teatro, inovações na música popular e o movimento do Cinema Novo). Para Gatti (2004, p. 130), foi o momento de maior envolvimento político da atividade cineclubista, “mas sem o brilho e a qualidade intelectual dos cineclubes nos anos 50, mais preocupados com a cultura cinematográfica propriamente dita”. Uma dessas ações políticas envolvia a exibição de filmes nacionais, principalmente ligados ao movimento do Cinema Novo, que instigava a reflexão sobre “a formação da sociedade brasileira” através de uma estética “influenciada pelo baixo custo e o improvisado na forma de produzir os filmes” (Souza, 2011, p. 24-26).

Entretanto, a partir de 1964, o período de ditadura militar se instaura no país, e a maioria (quase totalidade) dos cineclubes encerra suas atividades em virtude da censura e oposição ao regime. Para Butruce (2003, p. 121), esse período marca uma divisão do movimento cineclubista brasileiro, em virtude de duas correntes opostas que se estabeleceram: “um se volta essencialmente para a relação com o público, e outro para o mercado, demonstrando uma atitude cada vez menos cultural”.

A década de 70 é marcada pela retomada gradual do movimento, com o restabelecimento das atividades nas Federações. Em 1974 é realizada a 8.ª Jornada Nacional de Cineclubes, no Paraná, onde foi redigido um documento conhecido como “Carta de Curitiba”. Nela, são instituídas as principais bases do movimento, assim como a reafirmação do status político dos cineclubes. Dois anos depois é criada a Dinafilmes – Distribuidora Nacional de Filmes para Cineclubes, departamento pertencente ao CNC. Entretanto, a distribuidora sofreu ao longo dos seus anos ataques da Polícia Federal, ainda em virtude do período da ditadura militar. O mesmo acontece com outros cineclubes pelo país, perseguidos pelo regime. A Dinafilmes buscou, ao longo dos anos, estabelecer a distribuição de filmes ligado a ideais de resistência ao regime, em apoio aos movimentos grevistas e de rua.

Na década de 80, com o fim do regime militar, o caráter popular e político da maioria dos cineclubes brasileiros acaba perdendo-se. Ocorre a mudança no modelo de distribuição e exibição no país, pois, “com a escassez de películas em 16mm, muitos cineclubes se direcionam para a sua profissionalização, optando por montar salas com equipamentos em 35mm” (Butruce, 2003, p. 122). Gatti (2004) ajuda a entender essa mudança de paradigma na orientação do movimento a partir da transformação política que o país enfrentava com o fim do período da ditadura militar:

Com o retorno a normalidade democrática, os partidos clandestinos de esquerda e outras organizações não necessitavam mais dos cineclubes-biombo⁶². Presenciou-se, a partir daí, uma nova fase de adaptação por parte daqueles cineclubistas que estavam interessados em fazer um trabalho verdadeiramente cultural (Gatti, 2004, p. 130).

Em 1984, durante um período de grande crise cultural e cinematográfica, o movimento cineclubista brasileiro se divide entre os defensores da retomada do movimento a partir das atividades em 35mm, “formato utilizado pelas salas de cinemas comerciais” (Souza, 2011), e os que não concordavam com essa perspectiva, pois lutavam pela manutenção das atividades a partir das bitolas de 16mm. Além disso, temos a chegada da videocassete no país, e, conseqüentemente, a redução das salas de cinema “de rua”, que migraram para os centros comerciais, transformando os hábitos de consumo cinematográfico da população brasileira (Souza, 2011). Foi ainda na década de 1980 que o Conselho Nacional de Cinema – CONCINE regulamentou e definiu a atividade cineclubista no país⁶³.

Um outro momento crucial para a compreensão da história do movimento aconteceu no ano de 1984, durante a realização da XVIII Jornada Nacional de Cineclubes em Curitiba. Nesse encontro, um grande embate se efetiva entre dois grupos – os defensores das bitolas de 16mm e os defensores das bitolas de 35mm, mais conhecidos como “burgueses”. Nesse encontro, foi eleita a nova diretoria do Conselho Nacional de Cineclubes, simpatizante do movimento ligado as bitolas de 16mm, marcando sua gestão pelo combate aos cineclubes burgueses: “desde então os cineclubes mais fortes procuraram independência e desenvolveram suas principais ações à margem dos ditames vindos do Conselho Nacional Cineclubista” (Souza, 2011, p. 34).

Os próximos anos serão marcados pela continuidade dessa relação conflitante entre os dois grupos, bem como pela necessidade dos cineclubes se aliarem a modelos comerciais de funcionamento. Somente em 2003 ocorre um chamado do secretário substituto do Audiovisual (SAV) do Ministério da Cultura, Leopoldo Nunes, na tentativa de reorganização do movimento cineclubista no país, também movimentado por Orlando Senna, Secretário do Audiovisual do Ministério da Cultura. Esse encontro acabou sendo adiado para o próximo ano. Em 2004, durante a 25.^a Jornada Nacional de Cineclubes, um novo desentendimento entre os diferentes grupos ocorre, o que leva a uma desarticulação do CNC com o movimento nacional⁶⁴. Somando-se ao fato da completa falta de investimentos e recursos federais,

⁶² Cineclubes-biombo eram aqueles ligados a partidos e organizações políticas, conforme explica Souza (2011, p. 35).

⁶³ A CONCINE, órgão governamental criado para a regulamentação da atividade cinematográfica no país, foi encerrado em 1990 sob o governo do presidente Fernando Collor de Melo. Apenas em 2001 é criada a ANCINE, atual Agência Nacional do Cinema, que, em 2007, regulamenta a atividade cineclubista no país.

⁶⁴ A dissertação de mestrado “Campo do cineclubismo brasileiro: uma análise dos interesses em jogo no período de rearticulação do movimento cineclubista” (Silva, 2014) explora de forma bastante minuciosa as relações e o campo do cineclubismo brasileiro durante o período da tentativa de retomada do movimento no Brasil (2003-2004).

o CNC não consegue estabelecer atividades que sejam significativas a ponto de manter a união de todo movimento, e as iniciativas acabam estabelecendo-se a nível local.

Em 2007, a Agência Nacional do Cinema – ANCINE, órgão ligado ao Governo Federal (a mesma que, no ano de 2009 suspendeu o repasse para a produção de filmes e séries⁶⁵ no país) publica a instrução normativa DC/ANCINE n.º 63, de 02/10/2007. Nesse documento, são elencadas as principais diretrizes para a criação e regulamentação de um cineclube, assim como os procedimentos para o cadastramento no referido órgão.

Também em 2007 é lançado o programa *Mais Cultura*, que envolveu, no tocante ao setor do Audiovisual, o *Cine Mais Cultura*. Basicamente, esse projeto visava o apoio ao CNC para a rearticulação do cineclubismo no Brasil, com a distribuição de kits de aparelhos de projeção de filmes e DVD's do catálogo da Programadora Brasil, destinados a projetos que fossem selecionados em editais públicos. Segundo Baldini (2012, p. 111), esse programa tinha como foco “pessoas sem fins lucrativos – especialmente bibliotecas comunitárias, pontos de cultura, associações de moradores, escolas e universidades públicas e prefeituras”. A ideia principal era a de que a iniciativa cineclubista se espalhasse pelo país, principalmente nas cidades onde não havia salas de cinema. Também foram propostas oficinas de formação cineclubista “conduzidas por cineclubes filiados ao CNC e direcionadas a pessoas ligadas ao Cine, tendo por objetivos levar o conhecimento da prática de exibição a esses integrantes” (Baldini, 2012, p. 114). A pesquisadora citada analisou o andamento desse programa na região sul do país, e sua investigação, assim como a de Silva (2014) observou os pontos de insucesso dessa política: “nem todas as áreas são atingidas pelos planos nacionais e nem todas as políticas implantadas alcançam seus objetivos, seja pelas disputas de interesse, pela falta de recursos, ou pela má execução das mesmas (Baldini, 2012, p. 121). Percebeu-se que muitos cineclubes acabaram se afastando das tentativas de organização do movimento cineclubista movidas por ações governamentais, pois

A contradição existente entre o discurso e a realidade – o governo ao aparelhar do ponto de vista técnico e material e fornecer conteúdo que será assistido, ao mesmo tempo, está ditando como e o que deve ser visto – não é aceita por uma parte dos agentes envolvidos (Silva, 2014, p. 70).

Entre os anos de 2016-2022, compreendendo os períodos de atuação dos presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro, viveu-se no Brasil uma tentativa de sucateamento e extinção de todos os setores

⁶⁵ Ver reportagem divulgada no Jornal O Globo no dia 19/04/2019, através do link: <https://oglobo.globo.com/cultura/filmes/presidente-da-ancine-suspende-repasse-de-verbas-para-audiovisual-23610669>.

da sua cultura (e também de outros setores). E o cinema brasileiro vivenciou anos de extremo descaso. A Cinemateca Brasileira, por exemplo, responsável pela manutenção do acervo audiovisual do país, teve seu funcionamento encerrado em agosto de 2020. Em 2021, um grande incêndio atingiu um dos prédios (por falta de manutenção) onde se mantinham arquivados roteiros, arquivos em papel, cópias de filmes e grande parte da história do cinema brasileiro⁶⁶.

Porém, em virtude do período de pandemia mundial, foi possível acompanhar uma grande movimentação cineclubista nacional, através de atividades em formato virtual. Acreditamos que, em meio a todas as dificuldades e limitações que esse período impôs, foi possível fomentar uma maior participação e engajamento de iniciativas nesse sentido. A divulgação de sessões e formações nas redes sociais, assim como a ampla divulgação das atividades nas páginas de cada instituição permitiu um amplo acesso a sessões virtuais em cineclubes de diferentes regiões do país, algo inviável no formato presencial. Outro fator positivo foi a ampliação da acessibilidade de filmes produzidos nacionalmente em repositórios audiovisuais, que abriram seus acervos para o acesso do público em geral. Terezinha Avelar, atual presidente do Conselho Nacional de Cineclubes, compactua com essa nova configuração observada no cenário cineclubista brasileiro:

O movimento ele dá um salto de qualidade agora em plena pandemia, a gente não sabia que ia ter pandemia, foi em 2019 final do ano né, eu aceitei o desafio mesmo a CNC do jeito que estava, caindo os cacos, porque uma presidência que fique ali, não funciona, não tem reunião durante 4 anos é muita coisa. Agora nós temos reuniões toda semana, toda segunda-feira, antes era toda quarta e agora é toda segunda, a gente segura uma onda em plena pandemia, e eu sei que pandemia não é justificativa para falar que a coisa tá indo mal, nem tão mal assim tá indo eu acho, tem muito cineclubista, o audiovisual está na ponta e ele que tá salvando as pessoas, inclusive para as reuniões como contrapartida, como filmes, como curtas, estão disponibilizando muitos filmes para as pessoas verem nessa pandemia. Eu acho que eu nunca vi tanto filme a disposição das pessoas como agora (Terezinha Avelar, entrevista pessoal, 13 de dezembro, 2021).

Atualmente, o CNC caminha na tentativa de expansão, com uma campanha de filiação dos novos cineclubes ao conselho. De acordo com as informações fornecidas pelo CNC em sua página oficial no

⁶⁶ Em 12 de abril de 2021, circulou nas redes sociais do país um manifesto assinado pelos trabalhadores da Cinema Brasileira solicitando ajuda e respostas à Secretaria Nacional do Audiovisual (SAV) em relação a situação crítica vivida pela Cinemateca, que estava em vias de perda dos seus registros físicos e do seu Banco de Conteúdos Culturais (BCC), fora do ar desde outubro de 2020.

Facebook⁶⁷, existem cem instituições federadas ao órgão, sendo que destas 51% funcionam em espaços públicos, 34% em outros lugares (não especificados) e 13% possuem sede própria. Dos cem cineclubes, 41,4% realizaram atividades durante o período de isolamento social. Ainda seguindo essa pesquisa, apenas 6% dos cineclubes cadastrados no CNC são também institucionalizados pela ANCINE.

Esse panorama nos permite observar uma grande dissipação do movimento no país. Sabemos que o número divulgado pelo CNC – 100 cineclubes – é irrisório diante da quantidade de iniciativas existentes, além de não permitir o conhecimento sobre as diferentes realidades existentes. Por um lado, a ampliação da atividade no país é positiva, pois remete a necessidade cada vez mais latente de criação de espaços coletivos para que possamos pensar o cinema e o audiovisual, oportunizando novas experiências em torno da recepção cinematográfica. Entretanto, a grande difusão de experiências cineclubistas de forma isolada gera a perda de uma unidade ao movimento, além da dificuldade de compreensão dos rumos e objetivos tomados por cada iniciativa. Também identificamos a permanência do isolamento das ações cineclubistas ligadas ao CNC, fato originado ainda no início dos anos 2000, muito em virtude das disputas e das relações de poder existentes dentro do movimento. Essas disputas puderam ser presenciadas por Terezinha Avelar durante a realização das Jornadas Nacionais:

Lá na 26.^a Jornada que eu conheci o CNC de perto e depois na outra jornada seguinte que foi em Itaparica... não, foi em Moreno, eu vi realmente o que era a situação. Um cenário político. Então eu to no lugar certo. Não é uma coisa híbrida não, que ninguém tá ali neutro não... aí eu vi as correlações de força, algumas correntes ali dentro, eu consegui perceber a briga mesmo pelo poder, as questões das posições, quem é quem, quem vai ficar, corrente de pensamento (Terezinha Avelar, entrevista pessoal, 15 de dezembro, 2021).

As disputas de poder e questões de oposição são muito marcantes na história do movimento cineclubista brasileiro, e foram exploradas no trabalho de Silva (2014), que analisou o período de tentativa de rearticulação do movimento (2003 e 2004). As marcas que esses conflitos deixaram são sentidas até hoje, quando percebemos a dificuldade do CNC em retomar o lugar e o papel que precisaria ter como aglutinador e referência cineclubista no trabalho no país.

⁶⁷ A página contendo a pesquisa descrita pode ser consultada através do link: <https://www.facebook.com/cineclubes.br/photos/pcb.4192788430732624/4192788024065998>. Entretanto, esse levantamento realizado pelo CNC não exhibe, de facto, a atual situação do Conselho, que esbarra em dificuldades operacionais de funcionamento e levantamento dos seus dados. Durante a entrevista exploratória realizada com Terezinha Avelar, foi revelado que o secretário que tentou realizar esse levantamento precisou, por motivos de saúde, se ausentar do CNC, perdendo todos os dados coletados relativos a filiação dos cineclubes. Assim, iniciaram, no final de 2022, uma nova tentativa de recolha dessas informações, que contou com a ajuda dessa pesquisa na organização dos questionários encaminhados às entidades cineclubistas.

Além das dificuldades de organização interna do CNC, Terezinha Avelar também fala sobre o problema do desconhecimento da atividade cineclubista por parte de várias instituições (detetados nos momentos de submissão das suas propostas para editais de Leis de incentivo à cultura), principalmente em relação a profissionalização e o financiamento do movimento.

Minas Gerais saiu com uma definição bacana porque pediu pra gente do CNC para falar o que é cineclubismo, porque eles não sabiam. Tinha um edital que tinha dinheiro pra cineclubista e para realizadores, e quis ecoar essas produções para o cineclubista. Foi até uma conversa que eu tive com o Conselho. Eles fizeram. Mas aí começa: “Quem é cineclubista”? “Fala o que precisa para ser cineclubista”. “Precisa ter CNPJ”? “Precisa ter isso”? “Precisa ter aquilo”? (...) Nesse momento de pandemia, com a Lei Aldir Blanc, eu acho que as pessoas discutiram mais sobre cineclubista, aliás discutiram sobre todos os setores da cultura e o cineclubismo não foi diferente. (...) O que me preocupa e o que preocupa o CNC é esse não saber se o que você tá fazendo é cineclubista, é não chamar isso de cineclubismo, é não reconhecer que existe uma entidade há 60 anos, que isso você tá fazendo, eu fazia também, até eu perceber que isso que eu tava fazendo é cineclubismo (...). O que falta para nós eu acho que é esse entendimento, porque a fruição de muitos cineclubes aconteceu (Terezinha Avelar, entrevista pessoal, 15 de dezembro, 2021).

A fala acima ilustra uma história de eterna reconstrução do cineclubismo brasileiro e do CNC. A necessidade de esclarecimento para as próprias instituições cineclubistas sobre sua natureza organizativa, a dificuldade na obtenção de recursos financeiros, a falta de gestão dos espaços em contexto macro e micro denunciam o quanto o cineclubismo brasileiro é atravessado por problemas de diversas ordens, ainda latentes, o que implica no apagamento da sua trajetória frente as novas gerações e a constante necessidade de reafirmamento da sua importância na cultura cinematográfica brasileira, agravado pelas dimensões continentais e gestoras do nosso país, dificultando um trabalho de unidade. Olhar e valorizar os novos movimentos e organizações é essencial para que tenhamos esperança que a atividade cineclubista é necessária e permanecerá ativa em diferentes zonas e espaços de luta e resistência pela democracia no Brasil.

3.6 Cineclubismo em Portugal: breve histórico

A busca pela história do movimento cineclubista português levou-nos ao encontro de fontes acadêmicas, além daquelas produzidas dentro do próprio movimento ao longo dos anos, como as revistas e boletins dos cineclubes, por exemplo. Dentre os trabalhos acadêmicos, encontramos Granja (2007), Pereira (2013), Cunha (2013, 2022), Cunha e Penafria (2017), Baptista (2013), Mendonça (2013) e Sales (2013). Dentre os trabalhos investigados nas revistas especializadas, temos o trabalho de Cunha (2018) publicado na Revista Cinema, além das entrevistas com dirigentes de entidades cineclubistas e de falas captadas durante os dois Encontros Luso-galaicos de Cineclubes (2021, 2022) e do XXV Encontro Nacional de Cineclubes (2021).

Recentemente, em dezembro de 2021, a Revista Visão lançou o especial “Cineclubes”, destacando a ação de alguns cineclubes portugueses que mantêm a tradição e se destacam pela continuidade, permanência e inovação das suas atividades junto ao público.

O site da Federação Portuguesa de Cineclubes – FPCC, também foi utilizado como fonte de informações sobre a história e a atualidade do movimento, bem como o do Instituto do Cinema e do Audiovisual – ICA. Também fazemos referência às atividades realizadas durante o período de isolamento social, promovidas por associações cineclubistas portuguesas, em formato virtual⁶⁸.

Esse apanhado nos permitirá destacar os aspetos mais importantes da história do movimento cineclubista português, sem, contudo, repetir os trabalhos citados anteriormente. E, da mesma forma como organizamos a situação do movimento no Brasil, realizaremos um recorte, destacando os momentos de maior importância, observando passado, presente e futuro.

Segundo as referências pesquisadas, o movimento cineclubista português teria surgido em 1945, com o Clube Português de Cinematografia (CPC) – Cineclube do Porto, este, segundo o site da Federação Portuguesa de Cineclubes – FPCC, considerado o mais antigo de Portugal. Já Granja (2007), faz referência, a partir da obra de Manuel de Azevedo, a um movimento anterior, de 1924, na cidade do Porto, através da Associação dos Amigos do Cinema. Essa Associação buscou promover um cineclube voltado ao combate da massificação do cinema narrativo norte-americano e, conseqüentemente, do público desses filmes. Para o autor, esse período foi bastante contraditório para o cineclubismo, pois, ao mesmo tempo que combatia o cinema comercial e a massificação da arte e do público, lutava pela adesão de mais sócios ao movimento: “viam-se divididos entre a necessidade de atrair o maior número de sócios para legitimar o cinema como arte universal e a vontade de ver o cinema erigido ao estatuto

68 Um exemplo de atividades dessa natureza foi o debate promovido virtualmente pela Confederação Portuguesa das Colectividades de Cultura, Recreio e Desporto - [CPCCRD](#), intitulado “Cineclubes: uma forma alternativa de ver cinema em Portugal” no dia 26 de novembro de 2021, e contou com a moderação de Nuno Guedelha, do Cineclube Torres Novas. Participaram da intervenção António Costa Valente, dirigente do Cine Club de Avanca; João Paulo Macedo, atual Presidente da Federação Internacional de Cineclubes; Isa Mateus, Secretária de Cinema e Educação da Federação Internacional de Cineclubes.

de arte superior, isto é, de arte de elite” (Granja, 2007, p. 365). Talvez por isso a Associação dos Amigos do Cinema não tenha conseguido prosperar, não passando de poucas reuniões com poucos associados, sendo considerada como a “pré-história do movimento cineclubista português” (Baptista, 2013, p. 68).

Nos anos seguintes, não existiram outras organizações cineclubistas, facto possivelmente relacionado, segundo Granja (2007, pp. 366-367) ao surgimento do cinema falado. Ao contrário das massas, que correram para conhecer essa nova forma de cinema com som, as elites se afastaram, “comprometida que ficava à distância, não apenas entre esses grupos sociais, mas também a que os modernistas se tinham esforçado por demonstrar entre a imagem cinematográfica e a realidade filmada”.

Esse panorama, no entanto, possibilitou a criação de vários grupos de cinéfilos no país (cinéfilos amadores), que não se identificavam com os intelectuais cinéfilos da época. Para esses grupos, a possibilidade de encontro permitia um movimento de produção cinematográfica. Em 1933, criou-se o Grupo Único dos Amadores de Cinema. A distinção entre cinéfilos eruditos e amadores gerou constantes estranhamentos entre os dois grupos, resultando, conforme explica Granja (2007, p. 371), em dois movimentos: primeiramente criou-se uma responsabilização do público frequentador das salas de cinema pelo “mal gosto” das suas escolhas e a preferência pelo cinema comercial. Num segundo grupo, percebeu-se a exigência “de que o cinema se dirigisse a todos, educando-os, para poder ser reconhecido como arte de pleno direito”, tendência essa influenciada pelo marxismo e pela doutrina literária do neorrealismo.

O nascimento, entretanto, do movimento cineclubista em Portugal é datado e reconhecido “com a fundação do Belcine – Clube de Cinema da Parede, em 1943, e com a constituição, em Abril de 1945, do Clube Português de Cinematografia (CPC/CCP), no Porto” (Mendonça, 2013, p. 153). O surgimento desses cineclubes ocorria em paralelo à criação de outros clubes amadores de cinema, menosprezados pelos cineclubes de carácter erudito, agregando “sobretudo estudantes universitários” (Mendonça, 2013, p. 153).

Os clubes amadores de cinema seriam abolidos, de acordo com Granja (2007, p. 373) devido a três fatores: “o crescente interesse do público, a legitimação internacional do cinema e a responsabilização social das artes”. Isso significa, segundo o autor, que as salas de cinema viviam um aumento significativo de público, inclusive em Portugal. Também se percebeu, em países como França e Itália, o nascimento de políticas de apoio à produção e divulgação cinematográfica (período de surgimento dos *Cahiers du Cinéma* nos anos 1950, por exemplo, e da criação da FICC). Esses fatores foram decisivos para o surgimento de uma nova relação com os espectadores, ao contrário do que se percebeu nas primeiras tentativas de associações cineclubistas, anteriores a 1920. Passou-se a tentar a

aproximação desse crescente público para o cineclubismo, bem como na sua formação educativa, fruto de uma corrente de “educação popular que se tornaria premente nas democracias ocidentais como forma de prevenir o fascínio das massas pelo fascismo” (Granja, 2007, p. 374). Essa corrente formativa é contrária ao estilo que o cinema português adotava, fruto de sua aproximação com os preceitos do Estado Novo:

Do ponto de vista da legitimação cultural do cinema, tornava-se indispensável elevar a cultura cinematográfica das massas de modo a levá-las a exigir das salas comerciais a exibição de obras de qualidade e influenciar, desse modo, a própria produção cinematográfica. Longe de pretenderem restringir-se a reduzidos círculos de elites, como terá acontecido com a maior parte dos cineclubes nos anos 20, os do pós-guerra iriam, numa atitude que, à distância, só pode ser qualificada de paternalista, alimentar a ilusão de que conseguiriam abolir a distância que os separava das massas, levando-as, sem transigir com os seus gostos, a alterar drasticamente a sua relação com o cinema (Granja, 2007, p. 375).

Entretanto, nesse período, Portugal passava por várias políticas de afirmação do regime salazarista, muitas delas com implicações diretas sobre a cultura e sobre o cinema, que era visto como propaganda para a criação de uma unidade nacionalista no país. Dentre essas políticas estavam a criação, em 1933, do Secretariado da Propaganda Nacional (SPN), dirigido por António Ferro, “renomado jornalista e intelectual que se interessava pelo cinema, e que por isso buscou mobilizar esse veículo como instrumento de propaganda do Estado Novo salazarista” (Pereira, 2013, p. 120). Nesse movimento, buscou-se construir uma “Política do Espírito”, através da criação de uma arte nacionalista, o aprimoramento dos padrões estéticos da sociedade, elevando o padrão cultural do povo” (Pereira, 2013, p. 120). Fizeram parte dessa política, no âmbito do cinema, a produção de documentários, “que procuravam divulgar as realizações de Salazar e os grandes acontecimentos da vida cívica, política e cultural do Estado Novo (Pereira, 2013, p. 125). Também buscaram a internacionalização do cinema português, propondo parcerias com os regimes nazistas e fascistas através do empréstimo de materiais e estúdios de cinema, mas, devido a precariedade da atividade no país, esse movimento foi bastante restrito a pequenas colaborações (Pereira, 2013).

Esse período marcou também a legitimação de um grupo de realizadores, conhecido como a “geração de 30”, que atuava a favor da política do espírito, representada por nomes como António Lopes Ribeiro, Leitão de Barros, Jorge Brum do Canto, Chianca de Garcia e Arthur Duarte. Segundo Mendonça

(2013), foi esse grupo que monopolizou a produção de longa-metragem ficcional no país, até porque a atividade cinematográfica dependia quase que exclusivamente do apoio do Estado, e esse era destinado apenas aos realizadores e projetos que desenvolvessem a proposta de propaganda e divulgação dos ideais do regime (apoiados pelo Fundo do Cinema Nacional – FCN⁶⁹). Também desenvolviam ações de “discriminação positiva”, “premiando ou subsidiando filmes que prestavam um contributo ao Estado Novo” (Mendonça, 2013, p. 154).

Ao longo da década de 1950, embora os cineclubes não tenham conseguido alcançar o número esperado de público, conclui-se que exerceram uma grande missão e colaboração em prol de um circuito alternativo de cinema, escapando das orientações do Estado Novo. Para isso, buscaram se aproximar do público, mas também da elite intelectualizada tradicional, “pois só estas teriam o capital simbólico necessário para legitimar o cinema, junto de uma burguesia urbana ainda demasiado próxima das classes trabalhadoras para não recear a desclassificação social e cultural” (Granja, 2007, p. 375).

Também é destacado por Sales (2013) a importância do cineclubismo nesse momento político e cultural de Portugal pois, “sem a existência de escolas de cinema, a formação e a discussão cinematográfica acontecia nesses espaços alternativos, livres da presença do Estado” (Sales, 2013, p. 161). Era ainda através dos cineclubes que se podia pensar a situação cinematográfica portuguesa, principalmente em torno das produções que se estabeleciam no cenário cultural, como por exemplo, o estabelecimento do modelo industrial cinematográfico (comédias) e do cinema estrangeiro, que, segundo Baptista (2009, p. 6), causava contrariedade até mesmo nos cinéfilos e intelectuais modernistas, “que defendiam o cinema como arte, mais adaptações literárias e reconstituições históricas que pudessem propagandear o país nos festivais de cinema estrangeiros”:

Nunca se falou e se escreveu tanto sobre cinema como entre 1945 e meados dos anos 60, período áureo do movimento dos cineclubes. Apesar de pouco numerosos, seriam eles a conseguir impor uma nova forma de ver o cinema, o que permitiria à geração seguinte fazer um outro cinema (Granja, 2007, p. 380).

Nesse período também foi promulgada a Lei n.º 2027 (1948)⁷⁰, com o objetivo de “proteger e fomentar a produção filmica”. Sales (2013) explica que, com o pós-guerra, o país entra em um momento de grande escassez financeira, corroborando para o ano zero (1955), em que nenhuma produção

⁶⁹ Segundo Baptista (2009, p. 6), o FNC “era financiado através de uma taxa lançada sobre os lucros da exibição, razão pela qual se revelaria muito dependente das flutuações do mercado (as receitas dependiam do número de filmes estreados cada ano). (...) O Fundo atribuiu a vários realizadores bolsas de estudo no estrangeiro e criou ainda uma Cinemateca Nacional, destinada a fomentar o gosto pelos filmes portugueses”.

⁷⁰ Lei de proteção ao cinema nacional

portuguesa de longa-metragem foi lançada nas salas de cinema. Com isso, a produção de filmes no país passou a ficar a cargo da Tobis Portuguesa, que, em 1954, compra a Lisboa Filmes, passando a receber a quase totalidade dos subsídios do FNC. O tipo de produção que passou a ser financiada era as comédias portuguesas, ou seja, “um cinema pouco expressivo do ponto de vista estético e conservador do ponto de vista político” (Sales, 2013, p. 159). O caso das comédias portuguesas, sucesso de público, acendia a discussão em torno do modelo de cinema industrial que se estabelecia no país, “indesejado não apenas pela crítica, mas pelo próprio Estado” (Sales, 2013, p. 160).

O Fundo Nacional de Cinema acabou por ativar a censura, através da atuação da Comissão de Cinema, criada pelo SNI, que “recebia os projetos e julgava o caráter artístico e cinematográfico” (Sales, 2013, p. 163). O que Sales aponta é que, com a falta de investimentos na produção cinematográfica portuguesa – em virtude do seu direcionamento para o género das comédias – houve uma expansão dos filmes estrangeiros nas salas de cinema.

A crise instaurada durante a década de 1950, além de influenciar diretamente a produção cinematográfica, atingiu em cheio as atividades cineclubistas. Foi nesse período que um importante facto teve seu desenvolvimento. A história do surgimento da Federação Portuguesa de Cineclubes – FPCC, por exemplo, foi marcada pelas intencionalidades do regime do Estado Novo. A partir do crescimento cineclubista no país, em 1956, o Secretariado Nacional de Informação – SNI encaminha a criação da FPCC, mas não com o intuito de dar voz e credibilidade ao movimento. Pelo contrário: estando a FPCC atrelada ao SNI, ela poderia controlar e vigiar as ações dos cineclubes portugueses, intervindo até em seus estatutos. Segundo Cunha (2013, 2018), foi Manuel de Azevedo quem primeiro questionou o surgimento da FPCC atrelada a tutela de qualquer entidade pública.

De facto, Manuel de Azevedo parecia estar com a razão, pois não tardou a aparecer os primeiros problemas relacionados aos estatutos dos cineclubes, que previam, inclusive, que “estruturas ligadas à ditadura a aprovação dos dirigentes cineclubistas” (Cunha, 2018, p. 37). Além disso, previa-se a intervenção na seleção dos filmes e das atividades promovidas pelos cineclubes. No período da criação da FPCC e o ano de 1966, foram extintos 11 cineclubes, conforme relata Cunha (2013), em virtude da não adequação dos seus estatutos às exigências da FPCC e pela não homologação dos dirigentes desses cineclubes pelo SNI. As inúmeras estratégias utilizadas pelo órgão para sucumbir a atividade cineclubista iam desde a exigência de adequação dos estatutos dos cineclubes, a aprovação dos dirigentes das associações, a não permissão da realização do V Encontro Nacional de Cineclubes em Torres Vedras, à interferência na imprensa com a solicitação de relatórios escritos por cineclubistas e a não

disponibilização dos filmes do acervo da Cinemateca para os cineclubes que não estavam federados a FPCC (Cunha, 2013, pp. 5-6).

Embora o cerco tenha se fechado em torno do andamento dos cineclubes, eles ainda resistiam, através da abertura de novas associações na década de 1960. Entretanto, outras medidas de impedimento das atividades cineclubistas foram tomadas, como a prisão temporária de cineastas e críticos como Manuel de Oliveira, José Fonseca e Costa, Vasco Granja, Henrique Espírito Santo e José Manuel Castello Lopes (Cunha, 2018, p. 38).

O ponto de virada da história cineclubista e do cinema português, ambos em crise, foi quando, em 1958, César Moreira Baptista assume o SNI, implementando “uma política cultural de clara e consciente renovação para o cinema português” (Cunha, 2013, p. 173). Esse fator acabou gerando uma série de outras mudanças, permitindo a renovação da história do cinema em Portugal. Cunha (2013) nos ajuda a perceber a dimensão dessas transformações, que passaram, por exemplo, por um maior investimento por parte do SNI e da Fundação Calouste Gulbenkian, com bolsas de estudos (e uma maior aproximação com as tendências cinematográficas de toda a Europa) cedidas a Manuel Costa e Silva e António da Cunha Telles, frutos de uma nova geração do cinema português, que ainda contava com Manuel de Oliveira e Manuel Guimarães que, embora tivessem atuado na geração anterior, não sucumbiram às referências e exigências do Estado Novo.

Através do Fundo Nacional de Cinema e da sua renovação política, foi permitido o surgimento de uma nova cultura em torno da produção e crítica cinematográfica:

Abertura de concursos públicos para a concessão de bolsas de estudos destinadas à investigação que visem o aperfeiçoamento técnico e artístico, à formação de jovens portugueses em reputados estabelecimentos de ensino estrangeiros (realização, montagem, operador de imagem, caracterização, técnico de laboratório, decoração); atribuição de subsídios para iniciativas de fomento à formação de quadros técnicos (Curso de Cinema do Estúdio Universitário da Mocidade Portuguesa) e as iniciativas de produção independentes (Cineclube do Porto) (Cunha, 2013, p. 175).

Também marcou o Novo Cinema Português, a mudança de olhar e uma aproximação ao cinema neorrealista literário, tendo como precursores em Portugal os nomes de Manuel Guimarães e Ernesto de Sousa, através dos filmes *Saltimbancos*, 1951, *Nazaré*, 1952 e *Vidas sem rumo*, 1956 (Manuel Guimarães) e *Dom Roberto*, 1963, de Ernesto de Sousa⁷¹. O filme *Dom Roberto*, obra de Ernesto de

⁷¹ Considerar também os trabalhos produzidos por Manuel de Oliveira e António Campos.

Sousa, foi um projeto totalmente cooperativo entre a revista Imagem e o movimento cineclubista, mas sem grande sucesso de público⁷². A abertura do Novo Cinema Português para uma internacionalização da produção, formação e divulgação de novos realizadores e seus filmes permitiu ainda uma aproximação com o movimento da *Nouvelle Vague* francesa, conforme relata Macedo:

Ao longo dos anos 60, portanto, nesse período, segunda metade dos anos 50 aos anos 60, há toda uma influência muito grande das novas vagas do cinema europeu, proeminente a *nouvelle vague* francesa e dos italianos. Já existia nessa altura alguma forma de divisão muito grande entre os cineclubes – divisão é uma forma simplista de dizer a coisa – mas, digamos, uma tendência ideológica dos cineclubes. Alguns cineclubes tinham uma inclinação maior para a *Nouvelle Vague* e outros mais né, realistas. Naturalmente, aqueles cineclubes que tinham uma inclinação mais realista eram cineclubes mais populares, ao passo que os outros cineclubes eram mais elitistas. Surge tudo como movimentos de cultura cinematográfica, de formação cinematográfica, de conhecimento cinematográfico (João Paulo Macedo, entrevista pessoal, 30 de novembro, 2020).

Um momento significativo desse período foi realizado pelo Cineclubes do Porto, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. Sentia-se a necessidade de, por parte dessa nova geração de realizadores, promover o debate em torno do Novo Cinema Português, bem como exibir os filmes que vinham sendo produzidos⁷³. Assim, em 1967, foi realizada a Semana do Cinema Novo Português. Segundo Cunha (2013), participaram desse encontro não apenas realizadores da nova geração, mas também Manuel de Oliveira e Manuel Guimarães, representando realizadores da geração anterior. Também críticos de cinema, cineclubistas, exibidores e distribuidores fizeram parte do evento. Esse evento teve suma importância pois, em virtude das políticas do Estado Novo, o movimento passava por uma séria crise, com a diminuição do número de sócios e de entidades existentes.

⁷² Segundo João Paulo Macedo (2020), esse filme foi “financiado pelos cineclubes, financiado por uma cooperativa do espectador. Ou seja, os sócios dos cineclubes compraram ações, digamos assim, para financiar a produção desse filme”. Entretanto, o público português parece não aceitar essas novas produções e a quebra de paradigma do cinema. Assim, as novas produções começam a ser bem recebidas em festivais internacionais, e a nova proposta de cinema direcionada não ao público português, “condicionado por décadas de censura cinematográfica e de isolamento cultural sentenciados pela ditadura salazarista” (Cunha, 2009, pp. 155-156).

⁷³ João Paulo Macedo (entrevista pessoal, 30 de novembro, 2020) destaca que nesse período, uma grande parcela de jovens realizadores, de origem cineclubista, buscavam formação e espaço para produção de experiências fílmicas. Um desses lugares era, por exemplo, o Núcleo dos Cineastas Independentes, criado em Lisboa. “Depois, com o passar dos anos, toda aquela geração de 60 que se afirma no cinema português. E estes, todos estes, muitos destes realizadores que surgem na altura: Fernando Lopes, Cunha Telles, Paulo Rocha, são pessoas que saíram do país para estudar (...) mas esta realidade das pessoas que não tinham acesso a esse tipo de formação, não existia em Portugal uma escola de cinema, tinha nos cineclubes, no Núcleo de Cineastas Independentes, um espaço para fazer as suas experiências”.

A próxima década foi marcada por profundas mudanças políticas no país, mais precisamente com o fim do Estado Novo e das guerras coloniais em África. Em relação a atividade cineclubista nesse período, percebeu-se dois movimentos: o de renascimento e retomada dos Encontros Nacionais (Cruz, 2013), e de uma perda de lideranças, pois, conforme explica João Paulo Macedo (entrevista pessoal, 30 de novembro, 2020), os nomes que lideravam o movimento cineclubista foram chamados para compor as novas formas associativas e democráticas que começaram a nascer no país: “ou seja, vão para os sindicatos, vão para os partidos políticos, vão para as comissões de trabalhadores, e aqui há uma crise, um certo esvaziamento, por falta de liderança de muitos, muitos cineclubes”. Ele ainda relata esse esvaziamento do movimento em virtude da urgência da construção de um quadro de atividade democrática no país, alterando sua estrutura e funcionamento, e a necessidade das lideranças de resistência, que atuaram durante o período de ditadura, de contribuírem em outros setores da sociedade.

Entretanto, na década de 1980, um fator foi determinante para uma nova fase do cineclubismo em Portugal: o surgimento do homevídeos⁷⁴. João Paulo Macedo (2020) avalia que esse período foi responsável pelo encerramento de 387 salas de cinema no país, levando ao colapso as redes de cinema independentes. Com isso, os cineclubes ganharam força, pois destacaram-se como espaços de exibição alternativos, procurados pelos cinéfilos. Um pouco antes, ainda em 1978, a Federação Portuguesa de Cineclubes é criada, mas dessa vez como uma associação cultural sem a determinação e influência do Estado. Segundo informações do site da FPCC⁷⁵, atualmente ela conta com a filiação de trinta e cinco cineclubes⁷⁶, é responsável pela publicação da revista “Cinema” e promove “acções de promoção da Cultura Cinematográfica, acções de formação, seminários e colaborações com outras entidades, assim como apoios à criação de novos Cineclubes”.

Em relação a participação e investimento do Estado, é criada uma entidade de reconhecimento e apoio financeiro nos aspetos relativos à produção, exploração e divulgação das obras cinematográficas. Após a democratização do país e as sucessivas mudanças governamentais, Ferreira (2013) explora a dimensão da participação do Estado na administração, legislação e financiamento do cinema em Portugal, desde a criação do Instituto Português de Cinema – IPC, em 1971⁷⁷, atualmente (e após várias alterações de nomenclatura), conhecido como ICA – Instituto do Cinema e do Audiovisual. Na década de 1990, a existência desse organismo, junto a Lei do Cinema (Decreto-Lei n.º 350/93) possibilitaram a

⁷⁴ No Brasil, homevídeos podem ser entendidos com os aparelhos de videocassetes.

⁷⁵ www.fpcc.pt

⁷⁶ No mapeamento realizado nessa investigação, apresentado na análise dos dados, iremos aprofundar a natureza e os números dos cineclubes em Portugal.

⁷⁷ O histórico dessa entidade também pode ser acompanhado no site do ICA através do link: <https://www.ica-ip.pt/pt/o-ica/quem-somos/apresentacao/>

abertura e o estímulo a parcerias de projetos em coproduções entre países europeus e de língua portuguesa.

Tanto o cinema quanto o cineclubismo em Portugal são pautados em processos de ampla transformação política, cultural e social. Acompanham, atuam e são atingidos pelas mudanças recorrentes nas esferas de produção, distribuição e exibição cinematográfica, que influenciam diretamente nas formas como o cinema e público se relacionam.

Entender e dimensionar toda a rede complexa tecida pelo movimento cineclubista português exigiria, além da leitura e aprofundamento de textos escritos, a relação direta e próxima com personalidades que fizeram e fazem parte do movimento. Buscamos, minimamente, conhecer e nos aproximar de alguns momentos e atividades realizadas ao longo dos anos de 2021/2022, que permitiram a participação em alguns eventos promovidos por diferentes entidades cineclubistas e do cinema em Portugal.

Porém, nesse período, enfrentamos a experiência de isolamento social e as primeiras tentativas de retorno presencial das atividades coletivas. Ouvimos o relato de cineclubistas de Portugal e da região da Galiza, na Espanha, durante do Encontro Luso-galaico de Cineclubes, em 2021⁷⁸, que tentavam dimensionar os efeitos desse período nas atividades e ações das suas associações, bem como prever o futuro do movimento a partir dessas novas configurações. Nesse encontro, identificamos a preocupação das entidades presentes com a perda do público, dos recursos financeiros e da concorrência para os *streamings*, que passaram a dominar a exibição de cinema em Portugal. Percebeu-se a preocupação com o desvio de recursos direcionados aos cineclubes pelo ICA aos modelos de exibição propostos pelos Cineteatros, por exemplo, o que inviabilizaria o cineclubismo em Portugal.

Entretanto, a partir desse panorama bastante difícil, foi amplamente discutida e reforçada a necessidade de o movimento pensar na aproximação e formação de novos públicos através de projetos escolares, por exemplo, estabelecendo e fortalecendo parcerias com projetos já existentes, como o PNC – Plano Nacional de Cinema. Percebemos, através das falas dos representantes cineclubistas convidados que, entre momentos de pessimismo com o atual panorama, apontavam, como fonte de esperança nos públicos mais jovens, que passaram a procurar as entidades numa tentativa de retorno às atividades presenciais e coletivas em torno do cinema. Também percebemos, ainda em um panorama muito incerto, a abertura para a reflexão de novas possibilidades de existência dos cineclubes, exigindo modelos

⁷⁸ Participaram desse encontro João Paulo Macedo, presidente da FICC; Vítor Ribeiro/Cineclubes de Joane; Leonor Pires, presidente da FPCC no momento; Pablo Sanche Paris/Associação Catalã de Cineclubes – Espanha; Laura Teresa Godoy Andrade/Cinemateca Nacional Equador; Elena Garcia Román/Federação de Cineclubes da Galiza.

virtuais, mas que não abarcariam o público mais antigo, frequentador dos cineclubes apenas em formato presencial, bem como os públicos de países em situações de maior vulnerabilidade social e económica.

O mesmo evento, realizado no ano de 2022⁷⁹, promoveu a partilha de experiências de atividades cineclubistas em Portugal e Espanha, mas, dessa vez, voltado à discussão em torno de práticas inovadoras envolvendo o público e o cinema, com um olhar reflexivo e ativo diante das novas configurações do cinema e do audiovisual.

Um outro momento para avaliação e reflexão das atividades do movimento foi presenciado durante o XXV Encontro Nacional de Cineclubes (dezembro de 2021), promovido pela FPCC, com coorganização do Cineclubes Octopus (Póvoa do Varzim, sede do encontro). Foi possível perceber, através do relato de dirigentes cineclubistas, entidades associativas cinematográficas e projetos educativos⁸⁰, o debate em torno de algumas temáticas que permeiam o universo cineclubista português: a necessidade de ampliação e diálogo do movimento (principalmente com os municípios e as escolas); a manutenção das características particulares de cada associação, apontando-se como alternativa uma possível regionalização do ICA no provimento de recursos; a escassez de financiamento; a dicotomia do aspeto da programação das sessões, que se vê dividida entre ampliar o repertório fílmico e promover a divulgação de um cinema de autor e do cinema português diante das preferências e realidade dos novos públicos; as dificuldades geográficas das instituições localizadas em áreas distantes ou muito próximas das regiões de Lisboa e Porto.

Refletimos, após a participação nesses eventos, que o cineclubismo em Portugal busca manter espaços coletivos de reflexão sobre suas práticas e dificuldades, além de promover o compartilhamento das experiências realizadas. Apresenta problemas, apontadas pelo coletivo, como a não superação da dicotomia que sempre regeu a história do cineclubismo português, ou seja, a relação entre o cinema e o público, buscando sua consolidação como espaço de cinema alternativo, mas necessitando ampliar seu diálogo com as diferentes comunidades e públicos.

Recentemente, em uma reportagem especial da Revista Visão⁸¹, os cineclubes portugueses foram destaque, através do relato da história e das atuais atividades de cinco associações⁸² que mantêm uma

⁷⁹ Participaram da programação desse encontro Patrícia Nogueira, da Associação AO NORTE (Portugal); Pablo Gómez Sala, do Museu Online de Cine Autobiográfico – MOCA, da Galiza; Pedro da Conceição, do ARCA – Arquivo e Cinema, Cineclubes & Filmoteca de Montemor-o-Novo (Portugal) e Bruno Castro, Cineclubes Alvalade (Portugal)

⁸⁰ Aconteceram nesse encontro três mesas redondas, intituladas: “O lugar dos cineclubes: exibir, debater, criar” (Tiago Santos/CEC – Coimbra, Carlos Eduardo Viana/CC AO NORTE, Vitor Ribeiro/CC Joane, Elsa Cerqueira/CC Amarante, Pedro da Conceição/CC & Filmoteca Montemor-o-Novo e Henrique Lopes/Vereador da Cultura e Artes em Montemor-o-Novo; “O peso da geografia na cultura do cinema” (Paulo Cunha/CC Guimarães, Natacha Moreira/CC Vila do Conde, Alexandra Grilo/CC Chaves, Tiago Santos/CC Universitário C.E.C. Coimbra, Carlos Rafael Lopes/CC Faro e Manuela Bernardo Cabral/CC Ribeira Grande-Açores); “Convergências e divergências entre cinema e audiovisual” (Paulo Cunha/CC Guimarães, António José Martins/RTP e Rui Pereira/Zero em Comportamento)

⁸¹ Caderno Sete “Cineclubes”, Revista Visão, 02 de dezembro de 2021, reportagem de Joana Loureiro e Susana Lopes Faustino.

⁸² Foram destaques da reportagem os Cineclubes de Guimarães, Alvalade Cineclubes, ABC Cine-clubes de Lisboa, Cineclubes de Faro e Cineclubes de Viseu-

importância cultural nas comunidades em que atuam. Percebe-se, nessa reportagem, a preocupação dos dirigentes entrevistados em reinventar-se, enquanto movimento, superando as crises e dificuldades impostas ao longo das décadas, mas, principalmente, a necessidade de aproximação do público, através da criação de diferentes estratégias de divulgação cinematográfica.

Seja através da criação de diferentes ciclos de cinema, específicos para determinados públicos (público universitário e infantojuvenil), seja através de exposições ao ar livre, buscando o olhar da população em geral, os cineclubes entrevistados “programam com um olhar contemporâneo” (Loureiro e Faustino, 2021, p. 102), embora não percam de vista suas histórias e a memória do cinema através de uma programação também voltada ao cinema de autor. O olhar contemporâneo da programação envolve, muitas vezes, a exibição de filmes norte-americanos, ou que façam parte do circuito comercial das salas de cinema, entretanto, perpassados pelo cineclubismo, ganhando um novo direcionamento, uma experiência vivenciada na coletividade, impulsionada por uma cultura cinéfila que tenta renovar-se.

Cunha (2022) reflete sobre uma outra possibilidade de existência e atuação do movimento em Portugal a partir do surgimento de associações como “A paisagem”, fruto da união de seis festivais de cinema fora do eixo Lisboa-Porto, promovendo uma maior difusão cinematográfica no país. Em comum, os seis festivais são todos criados a partir de cineclubes:

A meu ver, esta vontade mobilizadora de agregar interesses individuais destes diferentes festivais numa estratégia coletiva parece-me uma clara consequência de décadas de práticas de partilha de experiências e de solidariedade institucional promovida no seio do movimento cineclubista. As relações pessoais e institucionais que se fortalecem nos Encontros internacionais, nacionais ou regionais de cineclubes são um elemento fulcral que contribuem para o crescimento e consolidação da uma verdadeira rede, com diversos tipos de ramificações (Cunha, 2022, p. 229).

Essas novas experiências refletem a renovação do movimento, percebendo os novos contextos políticos, sociais e culturais, embora as dificuldades não tenham cessado. Seja em virtude dos regimes políticos que assolaram o movimento nos dois países, seja pelas divergências conceituais entre os participantes do movimento (cinefilia erudita x cinefilia popular, disputas de poder), parece-nos que a marginalização do cineclubismo diante das demais temáticas que o cinema produz é gerada também dentro do próprio movimento, que ainda procura encontrar sua identidade diante das transformações impostas, equilibrando passado e presente. Além disso, concorre (principalmente no Brasil), com o

descaso das políticas públicas e governos, à mercê de anos de falência ou de avanços mínimos, visto que o investimento na cultura não se enraíza como prioridade no país.

Em síntese

Chegamos ao fim desse capítulo refletindo algumas questões similares e específicas do movimento em Portugal e no Brasil. Fica evidente, ao longo das questões levantadas, a necessidade de um maior debate em torno do sentido do cineclubismo na atualidade, para que o movimento consiga estabelecer seus objetivos partindo do olhar sobre as suas comunidades, ampliando sua atuação, estabelecendo parcerias enquanto instituições associativas e culturais, dialogando com diferentes públicos, gerando exemplos de espaços democráticos, rompendo resquícios elitistas na geração e promoção da cultura a partir das dimensões de democracia cultural proposta por Lopes (2009), bem como entendendo a necessidade da expansão da sua concepção de cinema, abarcando o complexo da cultura visual contemporânea.

Identificamos, nos dois países, a grande influência e enraizamento das questões políticas, culturais, sociais, religiosas e tecnológicas na história dos movimentos. Também vimos, principalmente no movimento cineclubista português, que a preocupação com os novos públicos se torna latente e muito viva nas atividades e debates promovidos. Segundo Cunha (2022), das 19 candidaturas de apoio à realização de ações de formação destinadas ao público infantil e juvenil pelo ICA, no ano de 2021, sete foram propostas por entidades cineclubistas (Cunha, 2022, p. 230). Nesse sentido, observamos que as preocupações giram em torno da programação e do repertório fílmico no qual os novos públicos têm acesso, bem como as possibilidades de parcerias e de projetos que precisam ser estabelecidos entre as escolas e associações em prol de uma formação de públicos de cinema e de renovação do movimento cineclubista.

A partir das discussões levantadas por Macedo, Alves (2010), Cruz (2021) e Lopes (2009), do conhecimento da história e do levantamento das principais questões que têm atingido o movimento no atual contexto, é possível observar, nos dois países, uma perspectiva de atuação mais voltada a democratização cultural, exercendo uma formação baseada em uma concepção de público “no singular, espécie de comunidade imaginada ao serviço de uma colectividade de práticas rituais, nomeadamente alicerçada na integração e coesão sociais sob o manto diáfano da ideologia dominante” (Lopes, 2009, p. 9).

Assim, conforme anunciamos no início deste capítulo, pensar o movimento cineclubista sobre as dimensões da produção de atividade simbólica, da mobilização política e da formação pedagógica e

educativa exigiu uma retomada histórica e uma reflexão sobre as suas bases e atuais configurações. Foi perceptível a inter-relação entre essas dimensões. Embora, em períodos iniciais, o movimento tenha caminhado para a criação de uma cultura cinematográfica específica e diferenciada de constituição de públicos de cinema (cinefilia), ao longo das décadas, e com a interferência das ações políticas e do diálogo com as iniciativas educativas, além das transformações tecnológicas que implicam uma transformação nos modelos de distribuição e produção cinematográficas, percebe-se a necessidade de ampliação do seu conceito e da sua atuação.

Veremos, no próximo capítulo, as principais perspectivas em torno da educação para o cinema, envolvendo, inclusive, o papel dos cineclubes nas primeiras iniciativas educativas.

4. Educação para o cinema: múltiplos olhares

Nota introdutória

Acompanhando o impacto do cinema e das diferentes mídias audiovisuais na produção das identidades e culturas infantis e juvenis na contemporaneidade, entendemos a necessidade da reflexão sobre as principais formas de articulação conceitual e metodológica voltadas a uma educação para o cinema. Propomos, na sequência deste capítulo, um levantamento de teorias e ações consolidadas em forma de projetos, pesquisas e experiências institucionais (escolares e não escolares), que entrecruzam estudos da Comunicação, Educação e Artes. Também nos detivemos, ao longo desse capítulo, em apresentar as experiências pioneiras em prol da educação para o cinema com base no movimento cineclubista.

4.1 Porquê e para quê educar para o cinema?

Mas afinal, o que ensinar e para que ensinar cinema? Que dimensões da linguagem cinematográfica precisam ser abordadas? Quais as bases conceituais e metodológicas devem fundamentar o trabalho voltado a educação para o cinema?

Entendemos a importância de problematizar os objetivos e as concepções que acreditamos ser essenciais nesse processo formativo envolvendo crianças, jovens e cinema. E para isso, encontramos em Fantin (2006, p. 113) um caminho que entende essa possibilidade educativa a partir das “dimensões estéticas, sociais e psicológicas do cinema”, ou seja, realizando aproximações que o considerem enquanto “arte, indústria, dispositivo e linguagem” (Fantin, 2006, p. 112).

Temos visto que o cinema, no diálogo que estabelece com o seu público e com a sociedade, configura-se como um “objeto plural” (Fantin, 2006, p. 105). No encontro entre Educação e Comunicação, é possível promover a articulação dessas dimensões propostas por Fantin (2006), sem reduzi-lo apenas à Arte, ou indústria, ou dispositivo ou apenas linguagem. Seria papel dos cineclubes a proposição de práticas e projetos de educação para o cinema a partir dessas diferentes dimensões, visto a tendência das escolas em reduzi-lo para fins meramente didáticos? Fantin (2008b, p. 72) amplia essa questão, destacando a necessidade de uma perspectiva de educação para o cinema “ecológica e integrada da mídia-educação”, ou seja, um olhar para as diferentes mídias e para as relações entre elas, a partir da adoção “de uma postura crítica e criadora de capacidades comunicativas, expressivas e

relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, para produzir mídias e também para educar para a cidadania” (Fantin, 2008b, p. 72).

Nessa perspectiva, uma educação para o cinema, pensada pelo viés da mídia-educação, nos permite conectar o cinema a dimensões formativas mais amplas do que um mero ensino das especificidades da linguagem cinematográfica. Entendendo o cinema como um componente da cultura digital, como dispositivo, como Arte, indústria e linguagem, defender uma educação para o cinema justifica-se, assim como a educação para as mídias de forma geral, como “um processo pedagógico que procura capacitar os cidadãos para viverem de forma crítica e interventiva a “ecologia comunicacional” dos nossos dias” (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014, p. 5).

Reiteramos o aumento da incidência do uso de diferentes mídias audiovisuais para vários fins, incorporadas, inclusive, pela indústria cinematográfica, através dos seus novos modelos de produção e distribuição, permeando o repertório imagético das crianças e jovens contemporâneas. Identificamos que as diferentes ferramentas de exibição, compartilhamento e produção audiovisual têm sido consumidas por esse público, porém, muitas vezes desacompanhadas de uma reflexão sobre os usos, sobre as consequências dos conteúdos produzidos e partilhados. Nesse sentido, é necessário que crianças e jovens

Passem a ser capazes de identificar o que as tecnologias da informação representam e como usá-las de forma solidária em relação às suas necessidades prementes, entre as quais, de forma imediata: – (1) o bem estar coletivo; – (2) a melhoria do intercâmbio entre as pessoas, com a supressão dos estereótipos e preconceitos de toda a natureza; – (3) a construção de sonhos sobre um planeta sustentável e sobre uma sociedade justa e culturalmente rica (Soares & Blanco, 2021, p. 6).

Entendemos que uma educação para as mídias propicie a capacitação das “pessoas para se tornarem cidadãs sensíveis, ativas e responsáveis” (Pinto et al, 2014, p. 6), implicando na

aquisição de capacidades de reflexão e espírito crítico que habilitem a comunicar através dos media e também com os próprios media: assumindo um papel informativo sobre matérias do interesse público; exercendo o direito constitucional de resposta e retificação; e/ou colaborando com a crítica, o aplauso, a sugestão e a proposta, através de iniciativas individuais ou de movimentações organizadas (Pereira et al., 2014, p. 6).

Essas abordagens em torno das propostas de literacia para as mídias ampliam perspectivas anteriores, que consideravam apenas os aspetos instrumentais da educação midiática, conforme avalia Buckingham (2010). O autor defende uma abordagem que envolve quatro “aspetos conceituais”, essenciais para a literacia midiática: *representação*, ou seja, perceber os aspetos de quem produziu os diferentes conteúdos midiáticos, os valores e ideologias presentes, as representações e as vozes que não foram contempladas, bem como aspetos de confiabilidade; *língua*, que trata do conhecimento das especificidades, das gramáticas de cada meio de comunicação; *produção*, envolvendo as questões comerciais e económicas que constituem as diferentes mídias, e, por fim, *audiências*, contemplando os saberes críticos necessários nas relações que são estabelecidas enquanto públicos (Buckingham, 2010, pp. 50-51).

Diante dos diferentes aspetos apresentados, assumimos que a nossa perspectiva em torno da educação para o cinema não é isolada dos diferentes contextos sociais, políticos, económicos, culturais e tecnológicos que compõem a sociedade contemporânea, considerando, entretanto, as especificidades em torno da sua linguagem. Assim, entendemos que uma proposta de educação para o cinema também envolve a sua “leitura e escrita” de forma ampla, imersa no contexto acima descrito (Liz, 2022). Nesse processo, pretende-se chegar ao estabelecimento de uma “literacia cinematográfica”, que desenvolva, em relação aos aspetos da linguagem cinematográfica

O nível de compreensão de um filme, a capacidade de ser consciente e curioso na seleção de filmes; a competência para observar criticamente um filme e analisar seu conteúdo, cinematografia e aspetos técnicos; e a habilidade para manipular sua linguagem e recursos técnicos na produção criativa da imagem em movimento (Reia-Baptista et al, 2014, p. 357).

Nosso olhar sobre a educação para o cinema nos aproxima das bases conceituais que refletem os dispositivos comunicativos da sociedade contemporânea, visto que esses processos atuam diretamente na produção das nossas culturas (Fantin, 2008b). Nesse sentido, Reia-Baptista et al. (2014, p. 356) falam da igualdade dos principais objetivos da educação para as mídias e da educação cinematográfica, ou seja, “fomentar uma maior literacia que incorpore a ampla experiência cultural, apreciação estética, compreensão crítica e produção criativa”, defendendo a apropriação de conhecimentos e habilidades que garantam a aprendizagem da linguagem cinematográfica, que integra “imagem, palavra falada, música, arquitetura, ação dramática e outros sistemas de significação dentro de montagens globais de filmagem e edição” (Reia-Baptista et al., 2014, p. 356). Pensamos que esse

olhar mais amplo em torno da educação para o cinema também deve ser contemplado pelos cineclubes, superando práticas fechadas e isoladas em torno da mera exibição ou ensino da linguagem cinematográfica, desconsiderando as conexões que ele estabelece com os públicos, com as outras mídias, com as instituições e com as comunidades onde atuam. A educação para o cinema, também pelo viés dos cineclubes, precisa refletir e articular o cinema para além dos seus muros.

Veremos, a partir das teorias e experiências que serão apresentadas, a existência de uma diversidade de propostas de educação para o cinema, explorando diferentes concepções e metodologias. E que, embora haja uma predominância de práticas de educação para o cinema em espaços escolares, Clarembeaux (2010, p. 26) lembra-nos que os cineclubes foram os locais onde se desenvolveu uma “primeira forma de educação cinematográfica graças a uma programação específica e a participação em debates informais referentes ao filme e ao seu contexto sociopolítico e artístico”, comprovando sua importância enquanto instituição formativa.

Porém, antes desse levantamento, buscamos conhecer os primeiros passos, dentro do movimento cineclubista, do trabalho formativo voltado ao público infantojuvenil. Em Portugal e no Brasil algumas experiências foram pioneiras, e até hoje marcam a identidade das atuais propostas de educação para o cinema. Entretanto, embora tenham sido pioneiros, constatamos, ao longo dessa busca, o lugar periférico desses registros dentro da própria história do cineclubismo, tornando difícil o acesso a algumas experiências.

4.2 As primeiras experiências cineclubistas com crianças e jovens

Na busca pelo registro das primeiras iniciativas cineclubistas para o público infantojuvenil, nos deparamos com uma maior diversidade de publicações focadas nessas experiências no ambiente escolar. Embora sejam propostas distintas, entendendo que o olhar do cineclubismo para essa abordagem é diferente do olhar para o cinema ao ingressar nos espaços educativos⁸³, a história e as intenções de ambas as instituições possuem cruzamentos, sendo necessário conhecê-los.

Em Portugal e no Brasil, as primeiras experiências cineclubistas pensadas especificamente para crianças e jovens carregam a inspiração de atividades desenvolvidas na França, através das propostas

⁸³ Em relação as primeiras propostas de uso do cinema na Educação, encontramos o histórico de perspectivas que perpassaram pela produção de filmes científicos como recurso pedagógico e o uso de filmes como propaganda dos governos em questão ou como agentes moralizadores (influência da igreja católica). Mais adiante, o olhar para essa questão avançou, considerando o uso do cinema sob uma perspectiva voltada a educação artística, pensando nas especificidades que a linguagem cinematográfica possui.

de Sonika Bo e Jean Michel⁸⁴ e que, ao chegarem nos dois países, foram redefinidas em virtude de três elementos: a igreja católica, os governos ditatoriais e o movimento escolanovista.

No Brasil, encontramos dois momentos distintos na história do cineclubismo dedicado ao público infantojuvenil: as experiências criadas sob a influência da Igreja católica, que atuou no país de forma bastante efetiva na concretização de um trabalho envolvendo o cinema e a educação; e as iniciativas da professora Ilka Laurito, através da criação de cineclubes específicos para crianças e jovens no estado de São Paulo.

Sobretudo, é importante destacar que os primeiros olhares lançados para a relação entre crianças e cinema nasceram da profunda preocupação dos malefícios que esse encontro poderia proporcionar no desenvolvimento da moral infantil. Morettin (1995) aborda a preocupação de dois educadores brasileiros, Lourenço Filho e Canuto Mendes de Almeida, com as questões relacionadas a necessidade de censura e intervenção do Estado sobre o acesso do cinema por crianças e jovens. A igreja católica também apresentava as mesmas preocupações (Gusmão & Santos, 2015), mas, como as iniciativas de censura não surtiram o efeito desejado conforme explica Zanoni (2014)⁸⁵, a atitude proposta foi a de tornar o cinema educativo, seja através da produção de filmes de caráter pedagógico, seja pela exibição de filmes de caráter mais documental. Morettin (1995, p. 15) destaca que foi necessário, no contexto brasileiro, a união de iniciativas privadas, como a igreja católica e a imprensa, além do Estado, através de estratégias de censura de filmes, apoio aos educadores e produção cinematográfica para combater o mau cinema.

É nesse contexto que, no Brasil, inicia-se uma série de acontecimentos em prol de uma educação cinematográfica. Destacamos o papel da igreja católica, uma das precursoras das iniciativas de cineclubes voltados para as crianças e jovens. Entretanto, a discussão em torno da inserção de filmes nas escolas já vinha sendo construída desde a década de 1920, com efetiva aplicação ao longo da década de 1930, através da criação, por exemplo, em 1937, do Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE, fortemente influenciado por políticas dos “regimes nazi-fascistas instalados na Alemanha e Itália”

⁸⁴ A investigação de Souillés-Debats (2013) retrata, no contexto francês, todo o percurso histórico que o cinema educativo e os cineclubes percorrem em torno da consolidação das especificidades do cinema educativo para atender as necessidades de crianças e jovens, bem como a aliança das práticas cineclubistas a um viés educativo, não prejudicando o seu outro viés, ainda em consolidação: o de manutenção da cultura cinematográfica. Explica que Sonika Bo coordenava a experiência do Cineclubes Cendrillon, em Paris, e Jean Michel o Ciné-club de Jeunes, em Valence. Segundo Souillés-Debats (2013, p. 74), Sonika Bo “está na origem do clube de cinema infantil”, representando um dos “principais movimentos que caracterizavam o secular cinema educativo”. Também fala que Jean Michel, foi “indubitavelmente influenciado pelas teorias de Célestin Freinet que abriu caminho para a pedagogia moderna (...). Jean Michel incentivou assim a livre expressão dos jovens membros a partir da produção de textos, desenhos ou artigos (...). O sucesso está aí, pois um ano depois, o cineclubes já contava com quase 1.000 sócios de 5 a 17 anos, obrigando Jean Michel a dividir o clube em duas seções. O primeiro dedicado às crianças dos 5 aos 11 anos e o segundo aos jovens dos 11 aos 16 anos. Este último é remodelado na época seguinte, acolhendo jovens dos 9 aos 17 anos” (Souillés-Debats, 2013, p. 75).

⁸⁵ Conforme Zanoni (2014), o movimento de censura em Portugal referente ao acesso de crianças e jovens a salas de cinema perdeu forças devido ao trabalho do Cineclubes do Porto e de nomes como Manuel Campos Pina e Ilse Losa, que buscaram, através dos estudos alinhados a Rousseau e Froebel, um novo olhar para a criança, diferente da educação tradicional que via a infância apenas como uma etapa anterior a idade adulta. No Brasil, essa tendência é explorada a partir da inserção dos ideais do movimento escolanovista.

(Morrone, 1997). O INCE tinha como finalidade a promoção do cinema em prol da política nacionalista de Getúlio Vargas⁸⁶, além do seu uso como auxiliar de ensino. Nesse movimento, ainda houve a atuação dos educadores liberais escolanovistas, que pensavam a inserção do cinema na educação com o objetivo de promoção de “reconstrução social e consolidação da cultura brasileira” (Morrone, 1997, p. 39). Em 1930, os educadores escolanovistas Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho publicam a obra “Cinema e Educação”, e em 1931, Joaquim Canuto Mendes de Almeida publica a obra “Cinema contra cinema”. Em suma, o conteúdo dessas publicações buscava

reforçar a assimilação de valores éticos e morais pela criança, contribuindo para a formação de hábitos saudáveis e abordando, sob a ótica escolanovista, os problemas da produção e uso do novo veículo de comunicação social, corroborando a tese de que os problemas nacionais só seriam solucionados por meio da educação (Morrone, 1997, p. 52).

Morrone (1997) também destaca o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como documento que corroborou para a inserção do cinema como um dos elementos relacionados à função social da escola. Entretanto, o discurso do movimento escolanovista não corroborava com a utilização, em grande parte das experiências, da filmografia exibida, praticamente toda advinda de países europeus.

A presença de representantes eclesiásticos no país, contando, inclusive, com o apoio e representação de educadores escolanovistas, foi de grande importância na história da difusão do cinema educativo brasileiro. Segundo Morrone (1997), com a separação da igreja e do Estado obtida através do regime republicano, a escola brasileira passa a ser laica, ou seja, desvinculada dos ideais cristãos. Esse fato acabou mobilizando a igreja para a criação de novas estratégias de ação, resgatando seus ideais:

Com o intuito de estabelecer uma nova cristandade, isto é, uma ordem econômica, social, política, regida sob os princípios definidos pela Igreja, foi fundada pelo Cardeal Dom Sebastião Leme, em 1935, a Ação Católica Brasileira inspirada no modelo italiano que serviria de ponte entre os interesses do setor público e privado. O recrutamento dos seus integrantes circunscreveu-se aos meios intelectuais e segmentos da pequena burguesia, egressos de colégios católicos e famílias de posse. O grupo selecionado foi chamado a trabalhar em estreita vinculação com a hierarquia eclesiástica. Assim, educadores escolanovistas como Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho,

⁸⁶ Getúlio Vargas foi presidente brasileiro no período de 1930-1945, sendo o único presidente da república civil a comandar o país no período da ditadura militar.

seguidores dos preceitos eclesiásticos, atuaram, durante o Estado Novo, no Secretariado do Cinema e Imprensa, subordinado à Junta Nacional da Ação Católica Brasileira (Morrone, 1997, pp. 79-80).

A Ação Católica Brasileira – ACB, presidida por Jonathas Serrano e Francisco Venâncio, passou a atuar na produção de um boletim mensal, onde realizava uma classificação de filmes. Em 1939 houve a filiação da ACB à *Office Catholique Internationale du Cinéma* (OCIC), que, com o passar dos anos, recebeu diferentes denominações até se constituir como Central Católica do Cinema – CCC, representando o Brasil na OCIC a partir de 1952, tendo como diretor o padre Guido Logger. Assim, a CCC “organizava e difundia a classificação moral dos filmes e intentava promover cineclubes e cinefóruns e atuar na produção, distribuição e exibição de filmes” (Gusmão & Santos, 2015, p. 151).

Essa organização, responsável pela aliança com diferentes educadores, também contribuiu para a formação de muitos cineastas, pois, segundo Guido Logger, a falta de profissionais habilitados para a educação cinematográfica de qualidade exigia cursos de formação específicos em cinema. Foi criada, por exemplo, a primeira etapa do curso superior de cinema na Universidade Católica de Minas Gerais, como também cineclubes, que serviriam de etapa formativa (Gusmão & Santos, 2015). Outras ações nesse sentido foram cursos promovidos no Centro de Estudos da Ação Social Arquidiocesana – ASA, coordenados pela líder católica Irene Tavares de Sá. Dentre os cursos práticos existiu o curso de cineclubismo, que colaborava nas noções de participação em grupo e recreação. Através dessas ações promovidas pela ASA e CCC, Gusmão e Santos (2015, p. 159) apontam que “aprendizes tornaram-se professores; professores tornaram-se censores; censores tornaram-se professores”.

Os cursos promovidos pela ASA e CCC foram o berço para o nascimento de um grande projeto, o CINEDUC, responsável pela disseminação, no Brasil, de práticas de formação de crianças, jovens e professores para o cinema. Marialva Monteiro⁹⁷, atual presidente e fundadora do CINEDUC, relata como a movimentação promovida pela presença da CNBB, através dos cursos de cinema e crítica cinematográfica, foram essenciais para a organização dos futuros educadores do projeto, que atuaram, inicialmente, apenas nas escolas católicas do Rio de Janeiro, mas que depois expandiu-se para as escolas laicas. Foi através da sua participação em um desses cursos que ela foi convidada, posteriormente, a participar do CINEDUC:

⁹⁷ Marialva Monteiro possui graduação em Filosofia (PUC/RJ) e Mestrado em Filosofia da Educação (Fundação Getúlio Vargas/RJ). É fundadora do CINEDUC, e, aos 86 anos, preside, atua e é referência, no Brasil, como uma das mais importantes profissionais da área da educação para o cinema.

No início teve muita aceitação, vamos dizer assim, porque não havia educação artística nas escolas, que depois se tornou até obrigatório e tudo isso. Então o CINEDUC um pouco preenchia esse espaço de educação artística. Então eram várias escolas, teve uma época que a gente tinha 1500 alunos, porque era o Colégio de Aplicação da PUC, que naquela época se chamava Teresiano, Colégio São Paulo, Colégio São Patrício, vários colégios, e que não só os pais pagavam uma mensalidade além da mensalidade escolar ou as vezes a própria direção da escola pagava o CINEDUC. Então isso fez com que a gente crescesse bastante, até uma quantidade grande de professores também, que fizemos curso complementar pra esses professores. Algumas escolas, como o Colégio de Aplicação da PUC, que era Montessori, só queria trabalhar com os próprios professores, aí fizemos um curso só pra eles de formação, chamava-se Colégio Teresiano nessa época. E, olha, eu estava olhando hoje pra conversar com você a quantidade de filmes, nós temos 92 filmes super 8 na década de 70, isso foi o auge. Depois, como entrou educação artística, aí já tinham isso dentro da escola e não precisavam pagar por fora. Foi aí que nós começamos a cair um pouco de alunos, de número de alunos, e aí investimos muito na formação de professores. Isso foi uma coisa que a gente achou muito importante. E aí tivemos vários projetos com instituições, não só governamentais como a Rio Filme, né, a distribuidora de filmes do Rio de Janeiro, tivemos um projeto Escola vai ao Cinema, que viam os filmes distribuídos pela Rio Filme, apenas filmes brasileiros, nos cinemas comerciais, foi também uma época boa, chegamos a ter 10 mil alunos participando por aí, atendemos esses alunos. A gente levava sempre a exibição dos filmes que seriam exibidos pelas escolas primeiro só para professores, com todo o material didático sobre o filme, a Rio Filme imprimia o prospecto e tal, tinha uma cartilha também de linguagem cinematográfica que também a Rio Filme bancou, e havia essa primeira sessão grande no Cinema Odeon, aqui na Cinelândia, e aí os professores começam a marcar o calendário pra levar seus alunos. E aí vários bairros, a gente pegou Zona Norte, Zona Oeste, onde tinham os cinemas comerciais, e então quem bancava era a Secretaria de Educação Municipal, era quem pagava os professores do CINEDUC e os filmes eram de graça porque a Rio Filme já tinha os filmes (Marialva Monteiro, entrevista pessoal, 05 de janeiro, 2022).

Esse conjunto de ações, que envolviam cursos, cineclubes, cinefórums e revistas especializadas, acabou tecendo uma rede formativa e um modelo de cultura cinematográfica. Malusá (2007, p. 12) aponta que em 1961, Humberto Didonet chegou a publicar 81 regras para os católicos que quisessem atuar no setor cultural cinematográfico a partir de documentos oficiais produzidos pela igreja ou por entidades, como a OCIC. Resumidamente, essas regras orientavam as atividades em dois sentidos: “o público deve saber julgar os temas e fazer com que o cinema trabalhe a serviço do homem” e que “o espectador precisaria sim de um direcionamento, e ninguém melhor do que os católicos para proporcionarem isso” (Malusá, 2007, p. 13).

Butruce também fala da grande influência católica na criação de cineclubes no Brasil, tendência que passou a ser predominante no país na década de 60:

Estima-se em quase cem o número de cineclubes que chegaram a existir sob a administração da igreja. Ela pode ser considerada uma das únicas vertentes de perfil claramente ideológico que conseguiu por em prática uma articulada proposta para a atividade cineclubista, publicando livros, apostilas, promovendo cursos e formando equipes para difundir seu modo de organização (Butruce, 2003, p. 118).

A aproximação entre a igreja e as escolas dava-se, de facto, através dos pontos em comum que possuíam com os educadores, que seguiam os preceitos religiosos, e que buscaram construir políticas de inserção do cinema nas escolas como facilitadoras da aprendizagem. Mas também a união que estabeleceu com diferentes cineastas da época foi de extrema importância para a proliferação das suas atividades:

Então a CNBB nessa época⁸⁸ não era aquela coisa conservadora, de jeito nenhum. Era do lado, vamos dizer, da igreja da libertação, que havia naquele momento. Então nós nos reuníamos com cineastas, eu fazia grupos de reunião, Vladimir Carvalho, Oswaldo Caldeira, Geraldo Sarno, nos reuníamos para conversar a participação dos cineastas, do cinema, e isso gerou o CINEDUC, entende? O clima é que foi fazendo, não só a minha cabeça também... e eu já antes, no tempo que eu estava na faculdade, eu cheguei a fundar o Cineclube da PUC, com um amigo meu, Nelson Pompéia (Marialva Monteiro, entrevista pessoal, 05 de janeiro, 2022).

⁸⁸ Quando a professora Marialva Monteiro fala dos encontros que acabaram formando a equipe do CINEDUC, ela refere-se ao período anterior a 1970.

Todas essas ações com base no movimento católico foram essenciais para a história da educação cinematográfica no país, sendo referência para práticas instituídas por diferentes projetos até os dias atuais, como a valorização da linguagem cinematográfica pelo olhar da Arte e estética, a apreciação de filmes, a produção de filmes com as crianças, a formação de professores e a produção de cartilhas sobre linguagem cinematográfica.

Uma outra experiência existente no país foi o pioneirismo da professora Ilka Laurito, que se diferenciava do trabalho construído pela igreja católica ao olhar para o público infantojuvenil e para as especificidades da linguagem cinematográfica. Lara (2017) e Franchini e Vidal (2018), relatam o trabalho dessa professora na criação de dois “cineclubinhos”. A proposta de Ilka Laurito criou uma outra perspectiva de educação cinematográfica para as crianças, sem a primazia do viés educativo (filme como ilustração de conteúdos científicos) ou moralizante da igreja católica. Para ela, o trabalho com o cinema deveria privilegiar uma educação estética e humana⁸⁹.

Ilka Laurito era professora, escritora e lecionava no Instituto de Educação Carlos Gomes. Também dirigia o Departamento de Literatura no Centro de Ciências Letras e Artes – CCLA, todos localizados na cidade de Campinas/SP. Seu interesse pelo trabalho com cinema e crianças surgiu através de formações que participou oferecidas pelo CCLA em parceria com a Cinemateca Brasileira.

A partir dessas formações e do contacto que teve com o trabalho que vinha sendo desenvolvido na França em relação ao cineclubismo infantil, mais especificamente com Sonika Bo e o Cineclub Cendrillon⁹⁰, em Paris, e Jean Michel com o Ciné-club de Jeunes, em Valença, Ilka foi também influenciada pelo trabalho desenvolvido com o cinema nas Escolinhas de Arte, que difundiram-se no Brasil e que, segundo Franchini e Vidal (2018, p. 138), tinham um olhar para o cinema “como arte e como um meio de expressão infantil do mesmo modo como são as artes plásticas ou rítmicas, a literatura, os jogos e os brinquedos”. Também foi influenciada “pelo contato com entidades estrangeiras como a *National Film Board* do Canadá e a *Children’s Film Foundation* da Inglaterra” (Franchini & Vidal, 2018, p. 143).

Dessa forma, em 1961, Ilka Laurito inaugura o Cineclubinho na CCLA, que tinha como público participante os seus alunos do Instituto de Educação Carlos Gomes. Essa iniciativa contou com o apoio da Cinemateca Brasileira e do Cineclub de Campinas. Segundo Lara (2017, p. 122) o cineclubinho se assemelhava ao *Ciné-club de Jeunes* pois “formaria também uma diretoria mirim e todo valor arrecadado

⁸⁹ A pesquisa de Costa (2022) explora a inovação e a mudança de paradigma do trabalho de Ilka Laurito em torno da educação para o cinema no país.

⁹⁰ O trabalho de Sonika Bo junto a direção do Cineclub Cendrillon, na década de 1930, em Paris, foi pioneiro no mundo em relação ao olhar direcionado para o cinema e para as crianças. Segundo Arantes (2014, p. 42), “as sessões organizadas por Bo eram dinâmicas, misturando diferentes gêneros como seleção de atualidades, documentário, curta-metragem, filme e desenho, trazendo então várias informações e assuntos que eram discutidos pelas crianças. Com uma programação inovadora e mesclada, o cineclub *Cendrillon* chegava a atrair inclusive cineastas famosos que vinham assistir suas sessões, mas os membros do clube eram as crianças”.

pela tesouraria seria destinado para a locação de filmes”. Com uma estrutura que privilegiava a participação das crianças através dos debates promovidos após as exibições dos filmes e com a presença de convidados, o cineclube também apresentava dificuldades para conseguir manter um acervo de exibição.

Essa iniciativa teve duração de dois anos, onde “foram realizados cursos, palestras e exibição de filmes, desde os clássicos do período silencioso aos desenhos animados da Walt Disney” (Lara, 2017, p. 125). Entretanto, com sua mudança para São Paulo, o cineclube deixou de funcionar.

Já em São Paulo, Ilka retorna à escola em que concluiu seu ensino primário, o Instituto de Educação Caetano de Campos, onde mantinha proximidade com a bibliotecária Iracema Marques da Silveira. Através desse contacto, surge a segunda experiência cineclubista de Ilka Laurito, localizada na biblioteca infantil da escola, como atividade extracurricular, no ano de 1962. O Cineclube da biblioteca escolar, assim como o cineclube da CCLA, primava pelo protagonismo das crianças da condução das atividades, com eleição de presidente e vice-presidente, sócios, secretários, arquivistas, operadores, desenhistas e redatores.

Essa experiência aconteceu entre os anos de 1962 e 1964. Nesse período, Ilka também coordenou a Secção Infantojuvenil da Cinemateca Brasileira, desenvolvendo ações junto de outras instituições de ensino, participando de simpósios e congressos de cinema, buscando a parceria com outras entidades, enfim, buscando sempre seu aperfeiçoamento sobre o trabalho que desempenhava. Em 1964, Ilka desenvolve, fora do país, estágios de estudo nas principais instituições relacionadas ao cinema e infância da França e Inglaterra. No seu retorno ao Brasil, não conseguiu voltar a atuar na Cinemateca Brasileira devido à grande crise económica da fundação e ao incêndio ocorrido em 1969 (Franchini & Vidal, 2018).

No contexto português, encontramos alguns trabalhos que destacam o pioneirismo do Cineclube do Porto como um dos primeiros a desenvolver atividades voltadas ao público infantojuvenil. Entretanto, Cunha (2006) pontua como início das primeiras ações voltadas ao uso do cinema em caráter educativo a iniciativa do Ministério da Agricultura (1929), através da criação do Serviço de Cinema da Campanha do Trigo, onde foram criadas as primeiras referências da produção e exibição de filmes com o objetivo de auxiliar na “divulgação e actualização de conhecimentos, novos materiais e novas técnicas de cultivo, tanto junto dos agricultores como da população em geral” (Cunha, 2006, p. 359). Para Cunha, essa iniciativa acabou inspirando outros ministérios e associações públicas, que passaram a usar o cinema para o mesmo fim.

Assim como no Brasil, Portugal também vivencia o processo de interferência do Estado Novo na constituição do seu sistema educativo. Em 1932, um decreto-lei instaura a Comissão do Cinema Educativo, que tinha como objetivo a promoção do cinema nas escolas para contribuir com o ensino das disciplinas obrigatórias. Entretanto, ao longo dos três anos seguintes, desacordos e posições antagônicas dos membros dessa comissão acabaram inviabilizando o andamento das ações previstas, inclusive as propostas voltadas à produção cinematográfica.

Devido a falta de investimentos financeiros, as experiências em torno do cinema educativo mais exitosas ficaram a cargo de poucas iniciativas de instituições privadas, “isoladas e esporádicas, marcadas pela evolução ideológica do regime ou por surtos de iniciativas individuais” (Cunha, 2006, p. 367).

Já Duarte (2020) explora as experiências envolvendo a “cinepedagogia” a partir de periódicos e revistas especializadas, mais especificamente na cidade do Porto, entre as décadas de 1920/1950. A partir dessa investigação, constata que o cinema já era pensado como possibilidade educativa em âmbito escolar, além das secções dedicadas ao tema em revistas especializadas. Entretanto, um possível pioneirismo dentro do cineclubismo inicia-se com o Cineclub do Porto, através da criação de sessões de cinema infantil, em 1952, sete anos após a sua criação⁹¹. O cineclub também publicava artigos em seus cadernos de projeção, como “O cinema e a criança” (1954):

Nesse sentido, a par dos boletins do cineclub, passam-se a criar e a publicar, igualmente, as programações destinadas às crianças. Os programas de sessões infantis, à semelhança do que ocorria nas programações normais, eram da autoria dos colaboradores do *Cine-club do Porto*, como António Quadros. Ademais das sessões infantis, é de destacar outras ações didáticas como a realização do “mais pequeno teatro do mundo”, com a criação de fantoches (desenhados pelo arquiteto Mário Bonito, também associado e colaborador ativo do cineclub) e cenários modernistas feitos pela esposa de Alves Costa, Helena Alves Costa (Duarte, 2020, p. 136).

Também encontramos no boletim n.º 200 do Cineclub do Porto, em uma edição comemorativa pelos seus dez anos de existência, um resumo das secções infantis promovidas até a presente data⁹². A breve nota diz que essas secções eram

⁹¹ A 1.ª sessão infantil do Cineclub do Porto aconteceu em 27 de abril de 1952, com a exibição dos filmes “Bim, o burrico”, de Albert Lamorisse; “Zanzabela em Paris”, de Sonika Bo e “Chipamzé Fazendeiro”. Fonte: <https://ephemerajpp.com/2014/07/03/espolio-de-jose-borrego-programas-do-cine-club-do-porto/#jp-carousel-134594>

⁹² Disponível em: https://docs.google.com/file/d/0B8qf4EMOIMBkeUgvTEEvd2M2OVk/edit?resourcekey=0-od4kQnpg-O_iMpbUUIItg

cuidadosamente organizadas de acordo com o nível mental das crianças, têm, de vez em quando a colaboração de professores, arquitectos, médicos, pedagogos, etc., que se encarregavam de comentar os filmes antes, depois ou durante a sua projecção. Entre outras, foram já exibidas as fitas seguintes: Bim, Crina Branca, Zanzabelle em Paris, Gazouilly, o Passarinho, Sonho de Natal, vários filmes de Charlot, Cara Linda, Harold, e outros de viagens, científicos, artísticos, biográficos, etc.; realizaram-se até agora 42 sessões para as quais se organizaram programas impressos dirigidos expressamente às crianças. O Arquitecto Mário Bonito trabalha presentemente num livro desenhado, com a história do cinema contada às crianças, livro que será editado por este Cine-Clube (Boletim do Cineclubes do Porto, 9 de outubro de 1955).

A autora também fala da existência do trabalho iniciado pelos cineclubes de Coimbra junto ao público universitário, com a criação do Cineclubes de Coimbra, em 1946, e o Cineclubes Universitário de Lisboa, de 1952, com possíveis inspirações nos modelos de cineclubes espanhóis, como o de Salamanca (Duarte, 2020, p. 131).

Cunha (2006) explica que a obra “O cinema e a criança”, de autoria de Mário de Vasconcelos e Sá foi o resultado da sua participação no IV Congresso Pedagógico do Ensino Secundária Oficial, de 1930. A partir disso, o autor iniciou a produção desse livro, considerado o primeiro estudo “bastante detalhado sobre as possibilidades de concretização do cinema educativo em Portugal” (Cunha, 2006, p. 360), e que foi publicado pelo Cineclubes do Porto, em 1954. Neste trabalho, Mário de Vasconcelos aponta os aspetos positivos e negativos causados pelo contacto das crianças com o cinema, alertando para as faltas e excessos dessa relação.

Zanoni (2017) levanta um outro ponto de vista em relação as primeiras concepções sobre o uso do cinema como elemento educativo. Fala da inserção do cinema nas instituições educativas destacando o encontro com o movimento da Escola Nova. Fruto dessa corrente de pensamento, era necessária uma nova “ordem” de regulação das crianças, que não envolvesse as atitudes e castigos físicos promovidos pela educação tradicional. Assim, foram pensadas estratégias de prazer que, ao mesmo tempo que produzissem o lúdico, agissem como atividades de autorregulação, sendo possibilitadas através da presença dos brinquedos, brincadeiras e jogos, permitindo que a educação passasse do “consciente ao inconsciente”, conforme explorado pela Assembleia da República Portuguesa, em 1936 (Zanoni, 2017, p. 563).

Nessa perspectiva, a inserção do cinema na escola atendia uma demanda de manutenção da atenção dos alunos. Com o aparecimento do cinema sonoro, ampliou-se o interesse do “aluno-

espectador” (Zanoni, 2017), pois aproximava-o ainda mais da realidade. Dessa feita, em virtude da influência dos governos nazistas e da sua inserção nas pedagogias desenvolvidas no Brasil e em Portugal, Zanoni (2017) percebe o uso do cinema na educação em virtude da sua capacidade ilustrativa para a consolidação dos conteúdos disciplinares. Entretanto esse viés, que o distinguiu dos demais métodos tradicionais de ensino acabou, em certo momento, equiparando-se, pois a exibição de filmes não permitia ao aluno o contacto direto com as diferentes realidades, e também não envolvia todos os seus sentidos, assemelhando-se às ilustrações dos livros e à fala do professor. Aliando-se ao discurso de que o cinema poderia prejudicar o aluno pois retirava-lhe a necessidade de pensar – já que lhe permitia a proximidade com a realidade, diferentemente da literatura, a presença do cinema na escola passa por alguns questionamentos: “se a obediência inconsciente era o fator mais importante para a medição do sucesso das experiências lúdicas, pensar sem saber que se pensava não produzia nada senão atrasos e impedimentos para a correta instrução” (Zanoni, 2017, p. 573).

Essa breve retomada histórica nos permitiu conhecer as bases das primeiras iniciativas e práticas voltadas a educação cinematográfica em Portugal e no Brasil. Através das ações realizadas por cineclubes, escolas e diferentes instituições de caráter religioso e social, pudemos identificar as aproximações e os distanciamentos dessas atividades com os exemplos implementados nos dias atuais. Quais as principais permanências e mudanças em relação a essas experiências inaugurais com as propostas atuais?

A seguir veremos algumas iniciativas em forma de projetos, experiências, currículos, formações que nos oferecem possíveis contribuições no diálogo entre cineclubismo, culturas infantojuvenis e educação.

4.3 A educação para o cinema em discussão

Buscamos levantar as principais concepções e discussões teóricas que fundamentam o encontro entre cinema e Educação. Uma dessas perspectivas fala sobre o olhar para o cinema no contexto de uma cultura visual, percebendo nos Estudos Visuais uma das possibilidades de embasamento conceitual. Autores como Brea (2005) e García e Martín (2007) situam o surgimento dessa corrente teórica, ainda recente, que nasce da necessidade de ampliação das perspectivas da Teoria e História da Arte sobre as diferentes práticas artísticas e culturais, com foco na circulação das imagens contemporâneas: “o âmbito acadêmico parecia curvado em um panorama de modelos, escolas e referências docentes muito

estabilizados, e de certa forma alheio a própria dinamicidade dos objetos que deveriam se ocupar” (Brea, 2005, p. 12).

Interdisciplinar e caleidoscópico, os Estudos Visuais podem ser resumidos como “campo de investigação que tem como principal objeto de estudo a cultura visual” (García & Martín, 2007, p. 94). Nessa perspectiva, encontramos os trabalhos de Dussel (2009) e Lins (2014), que problematizam o encontro entre os Estudos Visuais e a Educação, assim como Hoffmann e Cassino (2020), que ampliam a discussão pensando as infâncias no contexto de produção e recepção de imagens na contemporaneidade. Dussel (2009, p. 181) nos ajuda a compreender a complexidade do termo “cultura visual”, definindo-o como um “conjunto de discursos visuais que constroem posições, e estão inscritos em práticas sociais, estreitamente associados com instituições que nos outorgam o direito de olhar”. Com isso, ressalta a importância de uma educação para as imagens que compreenda as relações que elas estabelecem entre si, os efeitos que produzem e os discursos que permitem a construção de um regime de visualidade.

Ainda nesse sentido encontramos o trabalho de Mirzoeff (2016), que explora o conceito de “direito de olhar”. Para ele, vivemos sob regimes de visualidade que refletem as hegemonias ocidentais das imagens ao longo da história, e que foram construídas por domínios ditatoriais e de exploração do trabalho⁹³. Contra esse regime, evoca o direito de olhar, que “reivindica autonomia em relação a esta autoridade, recusa-se a ser segregado, e espontaneamente inventa novas formas” (Mirzoeff, 2016, p. 749), ou seja, propõe um movimento de contravisualidade, que permita reconhecer os domínios e autoridades presentes nos regimes de visualidade impostos.

Hoffmann e Cassino (2020) sinalizam essas questões no campo da produção das culturas infantojuvenis, explorando os regimes de visualidade que acabam determinando o que as crianças veem, consomem, sentem, brincam e assumem como parte das suas identidades, tornando-se “seus referenciais e suas experiências no e com o mundo” (Hoffmann & Cassino, 2020, p. 4).

A partir do conceito de visualidade de Mirzoeff (2016), é possível identificar as imagens hegemônicas e universais que permeiam a realidade de crianças e jovens, atuando na construção dos sentidos e referências sobre o mundo. Sabemos que esses regimes de visualidade são produzidos de

⁹³ Para Mirzoeff (2016), os domínios da visualidade foram produzidos a partir de três experiências. Uma delas foram “as escravidões nas *plantations*, monitoradas pela vigilância do supervisor – o substituto do sobrano (...). A partir do final do século XVIII em diante, a visualização se tornou a marca do general moderno, pois o campo de batalha ficou demasiado grande e complexo para que qualquer pessoa sozinha pudesse vê-lo integralmente. Trabalhando com as informações fornecidas por subalternos (a nova classe de oficiais hierarquicamente mais inferiores criada para este propósito) e suas próprias ideias e imagens, o general da guerra moderna, tal como foi praticada e teorizada por Karl Von Clausewitz, se converteu no responsável pela visualização do campo de batalha. Logo após este momento, a visualidade foi nomeada como tal em inglês por Thomas Carlyle, em 1840, para se referir ao que ele chamou a tradição da liderança heroica, que visualiza a história para sustentar a autoridade autocrática. Desta forma, visualizar é produzir visualidade, ou seja, é fazer os processos da história perceptíveis à autoridade. Esta visualização era atributo exclusivo do Herói. A visualidade era considerada masculina, em tensão com o direito a olhar que tem sido descrito em diferentes situações como feminino, lésbico, queer ou trans (Mirzoeff, 2016, p. 747).

acordo com as mudanças nos tempos históricos, sociais, políticos e culturais, variando e alterando os diferentes paradigmas da imagem. Assim, Hoffmann e Cassino, de facto, buscam compreender o teor das relações de poder implicadas nas imagens produzidas e acessadas pelas crianças na contemporaneidade, levantando também possibilidades educativas na promoção de práticas de desconstrução e reflexão desses regimes. Nesse caminho, será possível a desconstrução de uma “Pedagogia do transporte” (Leandro, 2001, p. 31), ou seja, o uso restrito das imagens como meras ilustradoras de conteúdos curriculares, pois a imagem “pensa e faz pensar”, e com isso a educação precisa atuar no sentido da construção de uma “pedagogia essencial da imagem”, tendo “o trabalho do filme, o filme como local de trabalho, o local de realização do ato criador do homem, e, portanto, de transformação do mundo” (Leandro, 2001, p. 31).

Com a instauração da Cultura Visual enquanto “transdisciplina” (Gil, 2011) crescem as discussões em torno da literacia visual, numa perspetiva de invocar

a capacidade crítica da leitura ampliando-a, por comparação, aos sistemas sógnicos da visualidade e articulando-a com outros modos sensoriais como a audição e o tacto, permitindo, assim, reflectir sobre as imagens enquanto artefactos culturais complexos, produzidos por criadores heterogéneos, contingentemente situados, inscritos em sistemas discursivos de poder, e intervindo nesses mesmos discursos de forma afirmativa ou subversiva (Gil, 2011, pp. 23-24).

Seguindo as premissas que diferenciam a imagem da realidade (imagem como artefacto cultural); que as separam das amarras da linguagem verbal, da disciplinarização; que as permitem ver sob um condição de contingencialidade individual e social, e que exige uma revisitação ao passado e da compreensão do presente (Gil, 2011), a literacia visual possibilita, no momento em que somos perpassados pela onipotência das imagens, o exercício da cidadania, pois “permite o exercício da pluralidade competente na interpretação, tendo por isso, nessa leitura em liberdade, implicações não só culturais, mas também políticas” (Gil, 2011, pp. 28-29).

Hernández (2000), ao pensar uma abordagem educativa no âmbito da cultura visual, levanta algumas questões relevantes:

Prestar atenção à compreensão da cultura visual implica aproximar-se de todas as imagens (sem os limites demarcados pelos critérios de um gosto mais ou menos oficializado) e estudar a capacidade de todas as culturas para produzi-las no passado e no presente com a finalidade de conhecer seus significados e como afetam nossas

“visões” sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos imersos (Hernández, 2000, p. 51).

A perspectiva defendida por Hernández (2000, p. 39) provoca a reflexão do compromisso educativo que possuímos diante dos regimes de visualidade existentes, superando práticas pautadas no ensino da Arte como destreza, percebendo e pautando nossas práticas a partir de uma racionalidade cultural, revisando “o atual *status* da arte e o papel que as imagens (reais e virtuais) exercem na construção de representações sociais” (Hernández, 2000, p. 45). Assim, pensa ser necessário superar o eixo da percepção das imagens para o eixo da interpretação, que implica para o ensino “ir além do “o quê” (são as coisas, as experiências, as versões) e começar-se a estabelecer os “porquês” dessas representações, o que as tornou possíveis, aquilo que mostram e o que excluem, os valores que consagram, etc.” (Hernández, 2000, p. 49). Todas as questões levantadas por Hernández, embora falem do ensino da Arte de forma geral, podem ser utilizadas para a reflexão sobre o ensino do cinema, pois amplia nosso olhar e responsabilidade diante da cultura visual em que estamos imersos, possibilitando às crianças e jovens “referências e pontos de ancoragem que lhes permitam avaliar, selecionar e interpretar a avalanche de informações que recebem todos os dias” (Hernández, 2000, p. 50).

Também pensando a educação para o cinema na perspectiva do ensino da arte, encontramos as reflexões de Almeida (2017) e Dewey (2010), que buscam ressignificar esses dois conceitos, tendo como premissa o sentido da arte influenciar e ser influenciada pelas questões do seu tempo. Nesse sentido, o cinema atua como dispositivo que produz pensamento e alteridade,

além de fornecer material concreto e singular para abstrações mais universalizantes (dimensão do pensamento), porque atua na economia da libido, das paixões e das sensações (dimensão estética), porque fornece modelos de identificação/projeção com os personagens e seus desejos, sonhos, pensamentos (dimensão do imaginário), porque tensiona a relação do homem com o mundo numa dimensão social, psicológica, existencial e mítica (Almeida, 2017, p. 8).

Almeida (2017) nos permite compreender o cinema pela sua atuação no plano individual e coletivo. E no contacto com o outro, proporcionado pelos cineclubes e escolas, por exemplo, o cinema expande-se, se aproximando do sentido de experiência defendido por Dewey:

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa

uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. Em vez de significar a rendição aos caprichos e à desordem, proporciona nossa única demonstração de uma estabilidade que não equivale à estagnação, mas é rítmica e evolutiva (Dewey, 2010, pp. 83-84).

Dewey pondera a distância produzida entre a experiência comum, berço do sentido da arte na humanidade, e a experiência estética produzida pelos artistas a partir do processo de massificação e industrialização da arte, transformando-se em algo “independente e esotérico” (2010, p. 69). Se “a natureza da experiência é determinada pelas condições essenciais da vida” (Dewey, 2010, p. 74), encontramos, nessa abordagem, uma proposta de educação para o cinema que aproxima o público da obra, permitindo o confronto e o enfrentamento da arte através de dinâmicas de rutura, desencontros e reencontros produzidos entre o filme e o público. Com isso, nos afastamos das perspectivas educativas que visam apenas louvar as grandes obras de Arte (Dewey, 2010), ou que, no encontro com a educação, sirvam apenas como ferramenta dos conteúdos disciplinares, ou ainda que busquem “pedagogizar o cinema” conforme explica Almeida:

Assim instrumentalizado, o filme deixa de operar esteticamente, deixa de ser obra de pensamento, de criação, perde sua condição de resistência, de desnaturalização, desveste-se de seu imaginário e de sua condição de obra de arte para servir a propósitos didático-pedagógicos que o transformam em referente de um significado que está em outro lugar que não no próprio filme (Almeida, 2017, p. 7).

Superando práticas que afastem o cinema da experiência essencialmente artística, ou que limitem-no a uma ferramenta didática, Almeida (2017) pondera algumas dimensões essenciais no âmbito da educação para o cinema, que permitam envolver as suas dimensões cognitiva (construção do filme pela ação do espectador), filosófica (pensamento sobre a realidade), estética (produção e oferta de diferentes experiências estéticas e sensíveis), mítica (narrativas filmicas como as novas produtoras dos mitos universais), existencial (consciência de si, do mundo e de sua própria consciência), antropológica (acesso a diferentes culturas) e poética (emoção e criação) (Almeida, 2017).

Rivoltella (2005, p. 76) pensa a importância da educação para o cinema, pois, assim como a televisão e as outras mídias, “é um dos elementos do ambiente simbólico que constitui o habitat natural das novas gerações (...) o cinema e a mídia em geral constituem campos de interação simbólica dentro dos quais os sujeitos constroem e trocam significados”. Sugere a abordagem a partir de três valores

educativos, que giram em torno da alfabetização da sua linguagem, do seu valor cultural e cognitivo (Rivoltella, 2005, pp. 77-78). O autor também diferencia o que chama de “educação com o cinema”, ou seja, a perspectiva do seu uso nas escolas para a abordagem ou ilustração de diferentes temáticas curriculares, e a “educação em cinema”, ou seja, a análise sobre o cinema em si. Essa segunda dimensão, para Rivoltella, seria decorrente das atividades desenvolvidas nos cineclubes a partir da metodologia dos cineforuns, ou seja, “ajudar o espectador a desenvolver um ponto de vista crítico sobre um filme” (Rivoltella, 2005, p. 78). Salienta que, na Itália, essa segunda dimensão é desenvolvida nas instituições culturais extracurriculares, mas situa as tentativas de que essa abordagem se integre as propostas de educação em cinema desenvolvidas nas escolas. Ainda em relação a segunda abordagem, contextualiza a necessidade do conhecimento sobre a linguagem cinematográfica, que podem anteceder a apreciação fílmica ou serem exploradas posteriormente a visualização dos filmes, contribuindo para a melhor análise e leitura dos diferentes filmes, diretores, gêneros e estilos cinematográficos.

Mistry (2021) encontra na possibilidade de descolonização uma outra dimensão necessária na educação para o cinema. Ressalta que para atingi-la não é necessária uma metodologia própria, pois exige o envolvimento de práticas de conscientização de uma forma mais ampla: “exige de nós, como educadores e profissionais, estarmos sintonizados com as invisibilidades dos sujeitos na história e reexaminar e pesquisar constantemente as relações de conhecimento” (Mistry, 2021, p. 2). No contexto da educação para o cinema, Mistry reflete sobre a democratização e o imediatismo das novas formas de produção e acessibilidade dos conteúdos audiovisuais, pensando nesses fatores como possibilidades de favorecimento aos processos de produção cinematográfica descolonial: “o objetivo é tornar visíveis essas experiências em seus próprios termos, não como representação, mas para facilitar formas de enunciação que possam se desvincular dos modos de expressão coloniais e imperiais” (Mistry, 2021, p. 10)⁹⁴.

Com um viés mais direcionado a educação para o cinema, numa perspectiva artística e crítica, encontramos o trabalho de Alain Bergala através da obra “Hipótese-cinema” (2008). Para ele, o trabalho com o cinema na escola deve estar pautado na Arte, mas não a arte de reprodução, modelo esse instituído e praticado pelas escolas, mas que, “para permanecer Arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição” (Bergala, 2008, p.30). Sua obra propõe um novo olhar para o cinema na escola que não seja voltado apenas para o ensino da linguagem em si, pois corre-se o risco de fechá-lo demais sobre a técnica, perdendo a perspectiva de criação. Sua teoria também propõe, a partir das inovações trazidas

⁹⁴ Um dos exemplos citados pela autora fala sobre algumas experiências em que os alunos produzem filmes durante manifestações políticas dos seus países. Esses filmes, que não possuem o sentido da representação, mas da enunciação, ajudam a destacar as relações de poder existentes nos processos coloniais dos países.

pelos DVD's, o que ele denominou como "articulação e combinação de fragmentos" (Bergala, 2008, p. 118). Os fragmentos surgem da facilidade de acesso a trechos de filmes específicos, articulados a outros fragmentos de filmes ou outros materiais artísticos: "em uma coleção de trechos, podemos imaginar múltiplas circulações que convoquem diferentes formas de inteligência. Abrem-se então numerosos caminhos livres, não hierarquizados, que produzem entre os trechos relações de todo tipo (analíticas, poéticas, de conteúdo, formais)" (Bergala, 2008, p. 118)⁹⁵.

Além disso, também encontramos em Migliorin e Pipano (2019, p. 40) uma proposta que incita as formas "transgressoras" de pensar o cinema na escola. Para esses autores, "o cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme". Pipano (2019) também pensa o cinema na educação sob uma perspectiva de dispositivo de criação, a partir de uma "Pedagogia da imagem", que subverte o cinema na escola enquanto técnica de "envio e recepção de mensagens" e se instale enquanto "agir-pensar por montagem (...) capaz de pensar o mundo em seus próprios termos" (Pipano, 2019, p. 38). Também Fresquet (2017) corrobora dessa perspectiva a partir da ideia de que o cinema nos possibilita um encontro de (des)aprender para aprender coletivamente, por meio de uma educação estética e sensível, envolvendo processos de conhecimento de si e do outro.

Um outro viés dos estudos sobre cinema e educação parte das autoras Marcello e Fischer (2011). Para elas, a educação para o cinema deve ser pautada em três dimensões:

Complexidade das linguagens específicas com que se faz cinema, o público ao qual se destinam os materiais em foco (ou os sujeitos dos quais as narrativas falam, ou ainda o grupo do qual desejamos tratar ou a quem nos propomos certa ação investigativa); e, por fim (e não menos importante), interrogações de ordem filosófica, histórica, cultural, estética ou pedagógica que, possíveis de serem pensadas a partir dos filmes ou de intervenções com o cinema, carregam consigo perguntas sobre o tempo presente (Marcello & Fischer, 2011, p. 506).

As três dimensões propostas pelas autoras sugerem uma "educação do olhar" (Marcello & Fischer, 2011, p. 506), em que a linguagem do cinema não seja analisada a partir do que representa

⁹⁵ O trabalho de Pacheco (2020) faz uma crítica ao projeto de Bergala, instituído em uma favela do RJ, pois verificou-se que ele acaba atuando, ao não considerar as particularidades do meio das crianças envolvidas, como um processo de re-colonização: "o cinema não entra na favela com uma proposta de inversão da lógica predominante de poder, nem com um objetivo de emancipação de crianças e jovens, mas como uma linguagem que vem reforçar o poder já estabelecido através da lógica do colonizador, seja ele europeu ou estadunidense" (Pacheco, 2020, p. 37).

ou significa. Deve-se pautar em uma experiência estética, onde possamos nos entregar as imagens, compreendendo que “há uma certa e relativa independência entre aquilo que se vê e aquilo que se diz” (Marcello & Fischer, 2011, p. 508). Baseadas no filósofo Merleau-Ponty, pensam que a experiência com o cinema precisa ser construída em um envolvimento poético com o filme, sem julgamento ou apreensão das mensagens construídas em termos de produção (criação ou interpretação (público)). Os filmes oportunizam pensar e discutir questões do tempo presente, a partir das escolhas técnicas de cada obra, que nos possibilitam novas formas de ver e pensar o mundo.

Duarte (2009) também propõe uma educação para o cinema defendendo-o como um bem cultural, pensando o contexto de apreciação/produção de um filme. Para ela, os “filmes não são eventos culturais autônomos, é sempre a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas e audiovisuais ganham sentido” (Duarte, 2009, p. 44). Ou seja, para que possamos experimentar inteiramente o cinema, precisamos acionar nossas referências sociais. Só assim viveremos o cinema como uma experiência comunicativa.

A partir da compreensão da sua “gramática cinematográfica” e da articulação dos seus diferentes elementos (imagem, luz, som, música, fala, textos escritos), é possível criar, segundo Duarte (2009), competências para a leitura das diferentes representações e discursos que constituem um filme. Entretanto, ela também ressalta que, para compor o processo de aprendizado da gramática cinematográfica, é importante a criação de uma “comunidade interpretativa” (Duarte, 2009, p. 63), ou seja, pensar que “o discurso do outro é tão constitutivo de nossas ideias e opiniões quanto o nosso próprio discurso” (Duarte, 2009, p. 62). Essas comunidades interpretativas nos remetem diretamente às experiências cineclubistas como espaços privilegiados de encontros e diálogos sobre o cinema.

Pensando na superação de uma visão redutora que uma proposta de educação cinematográfica impõe às instituições escolares e aos seus professores, é que Fantin (2014) propõe a construção de um percurso pedagógico para o trabalho com o cinema na escola. Tendo como referência o campo da mídia-educação, esse percurso estaria pautado em práticas de “fruição/apreciação, análise/interpretação e expressão/produção”, compondo o tripé “ensinar-aprender a ver cinema, educar para o consumo e produzir audiovisual” (Fantin, 2014, p. 50).

Na mesma perspectiva pensada por Fantin, encontramos a discussão proposta por Reia-Baptista (1995, 2014), vendo a educação para o cinema de forma mais ampla, inserida no campo da educação para as mídias, analisada no início desse capítulo, e reforçada a partir dos seguintes orientadores:

A mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização das novas gerações, mas não apenas, pois deve incluir também populações adultas, numa concepção de

educação ao longo da vida. Trata-se de um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, pois as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa, sendo, pois, imprescindível para a o exercício da cidadania (Bévort & Belloni, 2009, p. 1083).

Por Educação para os Media entendemos, então, o conjunto de conhecimentos, capacidades, competências (e os processos da respectiva aquisição) relativas ao acesso, uso esclarecido, pesquisa e análise crítica dos media, bem como as capacidades de expressão e de comunicação através desses mesmos média (Pinto et al., 2011, p. 24).

Pensando a contextualização da educação para o cinema a partir da educação para as mídias, encontramos o destaque proposto por Fantin (2008b) e Reia-Baptista (2014) sobre a necessidade de convergência de práticas educativas que envolvam não apenas o cinema, mas a relação entre as outras mídias, tanto nos espaços formais escolares quanto nas instituições não formais:

Teremos de desenvolver estratégias de educação para os media formais e não formais em meios escolares, parentais e, necessariamente, no seio dos profissionais dos media. Uma vez que sabemos que as indústrias dos media estão habitualmente quase completamente fechadas a estas abordagens pedagógicas, deveremos concentrar os nossos esforços nos meios de formação académica para os media, isto é, em universidades e outros centros de formação para os media. Nesta perspectiva, para além do jornalismo, os outros campos de maior relevância para a educação para os media e a literacia dos media são o cinema, os videojogos, a música, a publicidade e, uma vez que todos media tendem a convergir na sua direção, a Internet (Reia-Baptista, 2014, p. 150).

Dessa forma, percebe-se que o acesso a uma educação para as mídias e para o cinema deveria ser oferecida como direito a qualquer cidadão que vive em uma sociedade permeada por imagens. Entretanto, quais as dimensões de literacia cinematográfica são necessárias para que possamos considerar a sua efetividade? Para Reia-Baptista (1995, p. 2), ela deveria estar pautada “na sua história, nas suas teorias, métodos, estéticas e linguagens, nas suas abordagens sociológicas e psicológicas, bem como nos seus mecanismos conjunturais de produção, distribuição e difusão”. Esse viés deveria envolver

ainda o que ele denominou como “antropologia fílmica” (Reia-Baptista, 1995, p. 2), ou seja, um conjunto de saberes sobre a arte cinematográfica já produzidos ao longo dos anos por estudiosos e cinéfilos, assim como as características específicas de cada género cinematográfico.

Reia-Baptista et al. (2014) realizaram, no ano de 2012, uma pesquisa que buscou mapear o nível de literacia cinematográfica nos países europeus, intitulada *European-scale Experts’ Study on film literacy in Europe 2012*. Os autores buscaram dimensionar essas competências a partir dos objetivos, propósitos, estratégias, tipos de inclusão, provedores, beneficiários, características curriculares e não curriculares, os diferentes tipos de atividade, financiamento e níveis de valorização e avaliação nos três setores (educação formal, informal e da indústria audiovisual). A pesquisa permitiu descobrir que, a nível europeu, existem iniciativas de educação cinematográfica informal (extracurricular), mas nenhuma das experiências coordena “uma combinação integrada de compreensão crítica, acesso cultural e prática criativa” (Reia-Baptista et al., 2014, p. 360). Também constatou que apenas a França possui um programa nacional formalmente estruturado de educação cinematográfica informal para jovens. Os demais países possuem iniciativas em atividades como festivais, escolas de cinema, galerias, museus, centros de arquivos cinematográficos, cineclubes, dentre outras (Reia Baptista et al., 2014, p. 360).

O trabalho de Borčić (2020), referência na área de educação cinematográfica na Eslovénia, caminha em um sentido inverso das perspetivas que pensam a educação para o cinema através das dimensões da apreciação, análise e produção cinematográfica: “a educação cinematográfica pode ser erroneamente entendida como o ensino da linguagem cinematográfica, da história do cinema e das formas de produção cinematográfica” (Borčić, 2020, p. 34). Sua proposta, construída ao longo de anos de formação e discussão com grandes nomes da educação cinematográfica na Europa, é fundamentada na prática de ver filmes e na análise coletiva deles: “discutir um filme não é o mesmo que explicar um filme: é uma busca de sentido que evita a generalização e estimula o pensamento criativo” (Borčić, 2020, p. 33). Além do debate e do trabalho com diferentes profissionais e projetos europeus em torno da educação cinematográfica, relata que descobriu a efetividade da sua proposta quando, depois de várias tentativas fracassadas, e que acabavam só lhe afastando dos jovens, começou a dar aulas em um cineclube, que lhe oportunizou uma relação mais direta com esse público: “fui me aproximando da forma como eles experienciavam o cinema e a vida em geral. Eu estava interessado na maneira como eles estabeleceram certas medidas e como eles incluíram em seus próprios sistemas de valores éticos, morais e sociais” (Borčić, 2020, p. 34). Essa proposta evidencia a importância do público e das suas singularidades no contacto com o filme, expandindo-se na aprendizagem construída no coletivo, ao contrário das propostas centradas na figura do professor ou do diretor durante o processo de análise

filmica. O professor deve mediar o debate, exigindo dos alunos estratégias de observação, conexão e seleção, incitando suas curiosidades, mas sem elevar demasiadamente as mediações para que não haja o risco do desinteresse por parte dos jovens:

Tais discussões sobre o filme permitem que os espectadores tomem consciência de suas experiências, verifiquem seus sentimentos, pensamentos e pontos de vista e incorporem a mensagem do filme em sua experiência de vida, formem suas medidas para avaliar filmes e potencialmente levem a um novo aspecto de revelação (Borčić, 2020, p. 41).

A partir dessas referências, é possível analisar e identificar a existência de diferentes olhares produzidos em torno da educação para o cinema. Algumas propostas são mais amplas, e estabelecem diálogos interdisciplinares, pensando no contexto de inserção do cinema na sociedade e na relação que estabelece com a cultura visual e com as diferentes mídias. Outras voltam-se mais as possibilidades de ruturas que o cinema pode produzir quando se desvincula dos conhecimentos e especificidades da sua linguagem. Veremos, a seguir, a presença dessas diferentes concepções nos principais projetos de educação para o cinema na Europa e no Brasil.

4.4 Práticas de educação para o cinema na Europa

Recentemente, a pesquisa de Pacheco (2019) nos permitiu conhecer os principais projetos e movimentos em torno de educação para o cinema no contexto europeu. Segundo a pesquisadora, esse movimento teve início nas Ilhas Britânicas, com a fundação do *British Film Institute* – BFI, em 1933. Seu objetivo era promover o uso educativo do cinema e “trabalhar com a educação informal de adultos e a pedagogia formal nas escolas” (Pacheco, 2019, p. 34).

Balzalette (2010) conta a trajetória do BFI, relatando que o instituto surgiu em 1933, a partir de práticas de educadores do Reino Unido voltadas ao uso de filmes de 16mm em suas disciplinas, para fins didáticos. Nas décadas seguintes, o instituto foi crescendo e assumindo diferentes frentes e atividades, o que causou uma certa confusão sobre as suas funções: ora voltava-se para a formação crítica dos espectadores, ou melhor, a educação informal dos adultos, ora preocupava-se com a educação cinematográfica nas escolas (Balzalette, 2010, p. 16). Diante dessa diversidade, Balzalette relata um período de divergências entre os membros do BFI, incluindo o pouco estímulo e investimento ao departamento de educação do instituto. Ainda na década de 1980 era bastante difícil o acesso e

exibição de filmes nas escolas, pois utilizavam-se filmes em películas de 16mm, exigindo-se projetores e materiais adequados (e de difícil acesso e manutenção). Assim, o BFI começou a investir na produção de materiais didáticos a partir de fotogramas na forma de *slides* de filmes, seguidos de materiais orientadores, vendendo para professores. Essa perspectiva acabou sendo expandida na década de 1980 com a chegada das videocassetes, que permitiam uma nova relação entre os professores e os filmes.

O governo de Margaret Thatcher, em 1989, buscou efetivar uma mudança e unificação curricular no Reino Unido, sendo o BFI chamado para contribuir. Embora não se tenha considerado a necessidade de um ensino voltado a alfabetização midiática, a importância de se pensar nessas questões constaram na versão final do documento. Porém, ao longo dos anos seguintes, os governos autoritários de Thatcher e Blair praticamente inviabilizaram a continuidade das ações propostas na nova versão curricular do Reino Unido. Seguida de sucessivas crises internas e externas, o Departamento de Educação do BFI seguiu enfrentando dificuldades, mas buscando atuar na formação de professores e organizações locais (Balzagette, 2010, p. 23).

Atualmente o BFI segue as diretrizes do Conselho Britânico de Cinema, fazendo parte de um grupo de agências que participam do *Film: 21st Century Literacy*. Através do site do instituto⁹⁶, analisamos que ele atua com formações para professores, crianças e jovens através de cursos sobre cinema e fornecimento de materiais de apoio educativos. Também fornecem financiamento para novos projetos de produção de filmes e TV, assim como um acervo de livros, periódicos e materiais digitalizados sobre cinema, televisão e audiovisual.

O projeto *Film: 21st Century Literacy* contempla, no Reino Unido, a união de associações, clubes, agências e empresas ligadas a projetos de educação cinematográfica financiados pela UK *Film Council* (Conselho Britânico de Cinema). Fazem parte desse projeto: BFI, *First Light Movies*, *Film Club*, *Film Education e Skillset*. Essa união ocorreu em virtude da necessidade de expansão dessas atividades, que ocorriam isoladamente, não atingindo efetivamente a formação de cinema com os jovens. Através de parcerias desenvolvidas com instituições formais e informais, buscam promover formações voltadas a ampla gama de acesso a filmes, apreciação crítica e oportunidades de produção⁹⁷.

No ano de 2014, o BFI comandou a organização de um documento único, que reunisse as experiências de educação para o cinema construídas na Europa, no sentido de unificar esse movimento, criando-se um manual orientador e organizador. Este quadro foi financiado pela *Criative Europe* no

⁹⁶ <https://www.bfi.org.uk/>

⁹⁷ A recente investigação de Nunn (2020) buscou, nos relatórios de avaliação dessas instituições, compreender o impacto das políticas públicas de educação cinematográfica no Reino Unido. Resumidamente, percebeu o afastamento dos professores e das escolas das discussões sobre as políticas públicas para a educação cinematográfica e uma aproximação dessas instituições com as indústrias, o que leva a uma formação muito mais técnica, voltada a formação de novos profissionais na área.

âmbito da ação *Film Literacy*, com ênfase nas crianças, jovens e no cinema europeu. Contou com a participação de 25 pesquisadores, acadêmicos, educadores e profissionais de agências nacionais e ONGs.

O documento intitulado *A Framework for film education*⁹⁸, lançado em 2015, apresenta uma proposta de educação para o cinema. Lança princípios fundamentais, tais como, 1) a importância de integrar práticas e processos críticos e criativos com a mais ampla participação possível na cultura cinematográfica; 2) o reconhecimento das especificidades do filme – como forma de arte e texto, com linguagem, história e estética própria; 3) o direito de todas as crianças e jovens em experimentar, aprender e apreciar o cinema tanto por meio das estruturas formais da escola quanto dos ambientes informais de casa, família e sociedade. Esses princípios foram divididos em seis objetivos de aprendizagem, a serem alcançados pelos alunos:

- entender o que é específico e distinto sobre filme;
- saber que o filme é produzido e consumido coletiva e colaborativamente, bem como pessoal e individualmente;
- envolver-se pessoalmente com o cinema de uma perspectiva crítica, estética, emocional, cultural e criativa;
- acessar regularmente uma ampla variedade de filmes e formatos de filmes;
- desenvolver uma consciência do contexto social e histórico para filmar;
- ser capaz de refletir sobre as formas de experimentar, explorar e aprender sobre o cinema.

Esses objetivos foram subdivididos em resultados de aprendizagem e vinculados aos tipos de experiência que podem levar a sua realização, englobados em três dimensões: criativa, crítica e cultural sobre o cinema.

Em 2019, o BFI participou de uma nova ação em parceria com o *Danish Film Institute* (Dinamarca), *Vision Kino* (Alemanha) e a *Cinemateca Francesa*, atendendo a recomendações do *Framework for Film Education*. A ação também envolveu a Hungria, Estônia, Eslovênia e Grécia, pretendendo chegar a mais de 25 países. O projeto tem por objetivos a realização de seminários de desenvolvimento estratégico com os diferentes países envolvidos; um curso online aberto e a divulgação de materiais na internet para apoio de ações de educação cinematográfica⁹⁹.

Outro projeto de bastante destaque na Europa é o *CinEd – Programa Europeu de Educação para o Cinema*. Trata-se de um projeto¹⁰⁰ de cooperação europeia, cofinanciado pelo programa Europa

⁹⁸ <https://www2.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe>

⁹⁹ Informações disponíveis em: <https://www2.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe>

¹⁰⁰ <https://www.cined.eu/pt>

Criativa/MEDIA da União Europeia. Criado em 2015 pelo Instituto Francês, atualmente está sob coordenação da Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema, de Lisboa. Seu principal objetivo é a divulgação e acesso dos jovens ao cinema europeu, tendo como parceiros catorze projetos de onze países europeus, sendo eles Itália, Portugal, França, Chéquia, Bulgária, Roménia, Espanha, França, Alemanha, Finlândia, Lituânia e Croácia.

Sua metodologia é pensada tendo como recurso uma plataforma digital, onde é possível, após cadastro, acessar filmes e organizar sessões destinadas ao público jovem. Os professores e mediadores culturais também recebem formação com cadernos pedagógicos¹⁰¹, que complementam as possibilidades de trabalho sobre cada filme. Portugal participa desse projeto através da Associação “Os filhos de Lumière”, do qual falaremos em breve.

Destacamos também o programa de grande impacto no contexto europeu, criado pelo francês Alain Bergala: o programa *Cinema: Cent Ans de Jeunesse* (Cinema: Cem anos de Juventude). Segundo Pacheco (2015, p. 119), esse programa envolve crianças em escolas, de 6 a 17 anos, “inicialmente de várias regiões da França e de meios sociais contrastantes”. Depois expandiu-se para outros países, inclusive Portugal. Também explica que o programa funcionava com o estudo, durante um ano, de todas as turmas sobre o mesmo tema, relacionado ao cinema. Para isso, os professores e profissionais recebiam DVD’s com trechos selecionados de filmes para o trabalho. Atualmente o programa é coordenado pela Cinemateca Francesa, sendo representado em Portugal pela Associação “Os filhos de Lumière”, que também participa do CinEd. A Associação cultural “Os filhos de Lumière” surge em Portugal no ano de 2000 com a iniciativa de um grupo de cineastas e amantes do cinema, tendo como principal objetivo¹⁰² “conceber, organizar e orientar atividades com crianças e adolescentes em torno da apreciação, compreensão e crítica das obras cinematográficas, através de uma metodologia baseada no saber-fazer”. Desde 2006, oferece as oficinas propostas pelo projeto Cinema: Cem Anos de Juventude em seis escolas de três regiões de Portugal. Também coordena, em Portugal, as ações do projeto CinEd. Além disso, é parceiro em ações formativas junto a outras instituições e projetos, como por exemplo, o *Shortcut* (programa de educação ao cinema promovido pelo *Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej*), da Polónia, que visa a elaboração de metodologias e ferramentas para o trabalho de professores e educadores centrada no curta-metragem, em parceria com a Cinemateca Portuguesa, Francesa e Brasileira, a Fundação Calouste Gulbenkian, a Casa das Artes de Vila Nova de Famalicão, etc.

¹⁰¹ Os cadernos pedagógicos contêm conteúdos específicos do cinema e dos filmes trabalhados, informando sobre as questões técnicas das obras.

¹⁰² <http://osfilhosdelumiere.com/o-projecto/>

4.4.1 Plano Nacional de Cinema – Portugal

Vimos, no tópico anterior, algumas das principais experiências em torno da educação para o cinema na Europa. Portugal também se destaca nesse panorama em virtude da criação do Plano Nacional de Cinema – PNC, uma iniciativa das áreas da Cultura e da Educação. O plano, coordenado por uma equipe de trabalho da Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema, do Instituto do Cinema e do Audiovisual – ICA e da Direção-Geral da Educação – DGE tem como principais objetivos, segundo informações do seu site¹⁰³, promover uma literacia para o cinema, a formação de públicos, o envolvimento das escolas, a colaboração com o setor do cinema e audiovisual e a divulgação e exibição de cinema. Também funciona a partir da divulgação de filmes que constam na sua plataforma virtual, bem como o fornecimento de dossiês pedagógicos para professores com informações sobre os filmes disponíveis. A professora Elsa Mendes, atual coordenadora do Plano Nacional de Cinema, relatou um pouco da história do projeto, que teve início no ano de 2013 com o despacho legal n.º 15377/2013, mas iniciou suas atividades apenas em 2014. Inicialmente, o projeto pretendia atuar a exibição de filmes portugueses para crianças e jovens até o 12.º ano da escolaridade obrigatória e na formação de professores. Ao longo do processo, com as mudanças nos governos, as dificuldades de investimento e financiamento, os rumos do PNC acabaram voltando-se para a criação de uma plataforma de *streaming*, acessível as escolas cadastradas, bem como a execução de dossiês pedagógicos que contribuam para o trabalho de análise dos filmes apreciados pelos professores nas escolas:

Nós concentramos na estratégia que era possível definir e, portanto, claramente o que temos no terreno uma estratégia de abranger todo o país numa operação de divulgação do cinema português. O cinema português tem que chegar as escolas que se inscrevem no projeto e tinha que chegar com o devido enquadramento legal, ou seja, as escolas não podem estar a ver DVD ou comprar DVD, um professor compra DVD e mostra para os seus alunos nas aulas ou mostra da internet, não é, de forma completamente à margem da lei. Portanto isso não podia acontecer porque isso era um plano nacional, nós tínhamos que criar uma pressão para que o cinema pudesse chegar às escolas de uma maneira legal. E, portanto, trabalhamos durante 3 anos na criação de uma plataforma de um *streaming*, nos deu muito trabalho, mesmo muito trabalho, porque temos que ter aqui uma parceria com todos os contratos assinados com os detentores de direitos dos filmes e os filmes são digitalizados na nossa

¹⁰³ <https://www.pnc.gov.pt>

Cinemateca Portuguesa, no Arquivo Nacional de Imagens em Movimento, um departamento da Cinemateca Portuguesa e, portanto, levamos três anos para conseguir pôr de pé a plataforma, um *streaming*, mas realmente a coisa foi para frente. (...) Apostamos numa segunda linha de trabalho que era, e aí sim chega universalmente, enquanto que a plataforma *streaming* é só para as escolas, criamos uma segunda linha de trabalho, que é uma coleção de dossiês pedagógicos sobre filmes, e esses dossiês pedagógicos têm, portanto, um critério digamos de produção e uma linha de produção muito específica, muito uniformizada, que se aproxima dos estudos filmicos, para que a todos os professores pudessem ter acesso, e aí sim, o acesso é universal, não só para professores. Para professores, investigadores, quem quiser ir lá, podes descarregar os dossiês, mas para que todos pudessem ter acesso a um modelo de análise de filme. Então a gente, se as pessoas lerem dois ou três dossiês percebem, a coleção é muito uniforme e percebem o que é que significa analisar um filme (Elsa Mendes, entrevista pessoal, 04 de dezembro, 2021).

No ano letivo de 2022/2023, o PNC contou com a participação de 570 agrupamentos e escolas não agrupadas do continente, regiões autónomas e escolas portuguesas da Comunidade dos países de Língua Portuguesa – CPLP (uma estimativa de mais de cem mil alunos, segundo Elsa Mendes). Além de escolas, instituições culturais também estabelecem parceria com o PNC, como os cineclubes:

Ou seja, a colaboração direta passa por divulgarmos toda a programação daquele cineclubes nas escolas para que as escolas vão lá ver. Portanto, a nossa linha vermelha é que só podemos divulgar coisas gratuitas, por ser um projeto público e nacional, mas sobretudo porque é um projeto público. Então só podemos divulgar coisas gratuitas, mas temos de fato vários cineclubes que têm uma linha de programação gratuita para escolas (...) A iniciativa da sociedade civil não gosta particularmente de ter ligação aos chamados serviços centrais, querem ter sua autonomia e nós respeitamos isso. Eles estão a fazer um serviço excelente junto das escolas e isso é que é importante. Inclusivamente tem as linhas de trabalho de fazer filmes com os miúdos (Elsa Mendes, entrevista pessoal, 04 de dezembro, 2021).

Carlos Viana, presidente da Associação AO NORTE (Viana do Castelo), que coordena um projeto de educação para o cinema¹⁰⁴, fala que a associação, por exemplo, exhibe os filmes da plataforma do PNC para as escolas que solicitam essa parceria. Sua reflexão sobre o PNC abrange algumas limitações da proposta, como por exemplo, o facto dos filmes serem exibidos nas escolas e não nas salas de cinema. Também fala sobre a sua preocupação na forma como esses filmes são mediados pelos professores nas escolas:

Um plano nacional de cinema que deixa ainda aos professores e as escolas toda a iniciativa, quer dizer, não nos oferece muito mais do que uma plataforma com filmes que podem ser visionados online, a nós não nos parece que seja de todo a função do cinema, embora se possa recorrer ao visionamento online pra trabalhar esse tipo de coisas, mas no cinema, tal qual como nós o percebemos, ainda deve ser visto em sala. E nós privilegiamos isso. E depois a escola, ou melhor, o Plano Nacional de Cinema tanto quanto eu tenha percebido resume-se fundamentalmente a passar alguns filmes na escola. Algumas escolas sei que há debates sobre os filmes mas isso parece muito pouco, o que se faz em termos de Plano Nacional de Cinema (Carlos Viana, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022).

Além de projetar um alcance de todas as escolas e agrupamentos à plataforma de *streaming* do projeto – o que envolveria em torno de 800 agrupamentos – Elsa Mendes reflete sobre as principais dificuldades e metas do PNC. Considera as questões de financiamento, que podem sofrer alterações a cada mudança de governo; a equipe reduzida do projeto (em torno de 4 pessoas – dificultando uma proposta elaborada de formação de professores); as barreiras tecnológicas, como por exemplo, a falta de internet de algumas escolas. Idealiza a possibilidade de mais recursos para atuarem junto às crianças e jovens no âmbito da produção de conteúdos, bem como na inserção nos currículos escolares de disciplinas voltadas à educação para os media, incluindo a formação para o cinema e o audiovisual.

De forma geral, percebe-se o PNC como um grande projeto, de larga escala, que tem buscado encontrar formas para tornar acessível o cinema português e os filmes de qualidade para crianças e jovens de Portugal. Evidentemente, por ser de ampla abrangência, sofre dificuldades para se efetivar, bem como para contemplar todas as dimensões da educação para o cinema. Assim, o PNC atua buscando estabelecer parcerias, mas ciente das suas limitações por se tratar de mais um projeto para as escolas.

¹⁰⁴ Veremos mais sobre esse projeto no capítulo metodológico, pois foi um dos casos de estudo nessa pesquisa.

4.5 Práticas de educação para o cinema na América Latina

Na América Latina, destacamos a iniciativa de um grupo de professoras de universidades e instituições brasileiras¹⁰⁵, que já possuíam experiências voltadas ao cinema e educação, em agregar diferentes projetos e pessoas voltados a essa temática. Em 2009 instituíram a Rede Kino, que anualmente encontra-se na forma de fórum durante a Mostra de Cinema de Ouro Preto/Minas Gerais, debatendo questões relacionadas as principais urgências da educação para o cinema¹⁰⁶.

No Brasil destacamos algumas iniciativas, principalmente aquelas que, em âmbito nacional, ganham destaque pelo diálogo que estabelecem com as diferentes comunidades e com instituições educativas formais e não formais, pelas práticas formativas que desempenham e, principalmente, pelo trabalho junto às crianças e jovens. Nenhuma delas é iniciativa governamental, ou seja, não são ações destinadas ao cumprimento de políticas públicas na área de educação para o cinema, visto que o Brasil não conta com nenhuma normativa legal nesse sentido¹⁰⁷. Entretanto, algumas delas contam com o financiamento de órgãos públicos federais, estaduais ou municipais.

O primeiro deles, e talvez o pioneiro dos demais, é o CINEDUC – Cinema e Educação, já citado nesse capítulo como um dos precursores no trabalho envolvendo o cinema e Educação. Completando 53 anos de atividade, o projeto está voltado para a formação de professores em escolas, através de cursos e oficinas (possuem programação também para crianças, jovens e adultos). Também promove a curadoria de filmes para festivais de cinema e parceria com órgãos públicos. Constitui-se como entidade jurídica e sem fins lucrativos, tendo sua sede na cidade do Rio de Janeiro/RJ¹⁰⁸.

O “Programa de Alfabetização Audiovisual” nasce em 2008, a partir de pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Promove ações na cidade de Porto Alegre/RS, através da exibição de filmes em sala de cinema para crianças e professores de escolas públicas da cidade. Também realiza ações de formação docente, prestando ainda assessorias em escolas, publicando livros, ministrando seminários, oficinas e workshops¹⁰⁹. Atua na formação de futuros professores, através de disciplinas no curso de Pedagogia da UFRGS voltadas a reflexão sobre o cinema

¹⁰⁵ Prof.ª Inês Teixeira, Prof.ª Rosália Duarte, Prof.ª Milene Gusmão, Prof.ª Adriana Fresquet – ambas de universidades brasileiras e as Prof.ªs Bete Bullara e Marivalva Monteiro, do CINEDUC.

¹⁰⁶ No site da rede é possível ter acesso as cartas de Ouro Preto, sínteses dos encontros: <http://www.redekino.com.br/cartas-de-ouro-preto/>.

¹⁰⁷ Embora não haja nenhuma normativa legal em torno da obrigatoriedade da educação para o cinema, destacamos duas legislações que podem corroborar para futuros avanços na área: a Lei n.º 13.006/2014, que prevê a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nos componentes curriculares complementares integrados à proposta pedagógica das escolas, por, no mínimo, duas horas mensais, e, mais recentemente, a Lei n.º 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Inclusão Digital (PNED), buscando promover “o acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis”.

¹⁰⁸ www.cineduc.org.br

¹⁰⁹ Informações disponíveis no site: <https://alfabetizacaoaudiovisual.poa.br/sobre/>

e a Educação. Sua metodologia de trabalho pensa esse encontro por meio do acesso ao cinema, da sua reflexão e da produção. Estabelece parceria com a prefeitura de Porto Alegre/RS (utilização da sala de cinema do município) e possui financiamento do governo federal. Em 2020, o programa iniciou a ação formativa “Cinema negro na escola”, que visa levantar, junto a professores e estudantes, discussões em torno do cinema e da cultura afro-brasileira. O curso acontece de forma virtual, e no site do programa é possível encontrar dicas de filmes divididos por faixa etária com a temática afro-brasileira. É um dos projetos integrantes da Rede Kino.

Um outro projeto de cunho universitário é o CINEAD/LECAV – Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ¹¹⁰. Esse projeto atua nos âmbitos da graduação (pesquisa e extensão) e pós-graduação universitária (alunos de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado), e também junto a comunidade – atividades em hospitais, escolas e Museu de Arte Moderna. Em 2008, criou a primeira escola piloto de cinema junto ao Colégio de Aplicação da UFRJ. Sendo uma experiência exitosa e recebendo financiamento de entidades privadas, expandiu para outras instituições educativas, recebendo a mentoria de Alain Bergala em um curso de formação para os professores interessados na criação dessas escolas de cinema. No site do projeto¹¹¹, é possível ter acesso as produções realizadas pelas crianças nas escolas de cinema, materiais didáticos produzidos pela equipe, as pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado em andamento e uma agenda de eventos e ações voltadas ao cinema e educação no país e internacionalmente. Também integra a Rede Kino.

Também nascido em contexto universitário, encontramos o projeto “Inventar com a diferença – Cinema, Educação e Direitos Humanos”, da Universidade Federal Fluminense. Desde 2014, o projeto vem atuando em nível nacional, promovendo parceria com escolas e cursos técnicos através de oficinas, debates, mostras, seminários, congressos e aulas práticas. Seu objetivo principal é que o cinema possa provocar de práticas de alteridade e reflexão sobre os direitos humanos, e sua metodologia envolve a realização de dispositivos (exercícios, jogos e desafios com o cinema) onde o trabalhar e o inventar juntos sejam processos criativos entre crianças e adultos¹¹². Atualmente o projeto atua de forma descentralizada, através de uma rede parceira com 25 projetos em todo país.

Na região nordeste do país encontramos a Semente – Escola de Educação Audiovisual. Essa iniciativa privada atua, desde 2014, estabelecendo diferentes parcerias (escolas, universidades, prefeituras, ONG's e entidades privadas). Seu objetivo principal é realizar “um negócio de impacto

¹¹⁰ Projeto coordenadora pela Prof.ª Drª Adriana Fresquet/UFRJ

¹¹¹ www.cinead.org

¹¹² Informações disponíveis em: <https://www.inventarcomadiferenca.com.br/>

dedicado à inovação pedagógica através da pesquisa, formação e o desenvolvimento de metodologias colaborativas com as TICS e o audiovisual”¹¹³. Presta assessoria às instituições interessadas em forma de cursos, consultorias, produção de materiais didáticos e ações formativas. Alinha sua metodologia de trabalho as orientações da BNCC – Base Nacional Curricular Comum/MEC e com os objetivos do desenvolvimento sustentável da ONU.

Concluimos esse breve levantamento ¹¹⁴, cientes da existência e importância de outras experiências no campo do cinema e Educação¹¹⁵. Entretanto, pensamos que os projetos apresentados, de alguma forma, atuam como difusores e referências para a criação de novos projetos e ações. Como vimos, todas as experiências apresentadas dialogam com as instituições escolares em virtude da necessidade e da importância desse encontro, promovendo uma sensibilização para que, cada vez mais, as escolas possam ser promotoras de uma educação cinematográfica.

Embora enraizadas em diferentes conceitos e metodologias, as experiências aqui apresentadas nos permitem constatar que o trabalho envolvendo a educação para o cinema está pautado, basicamente, em três dimensões práticas: apreciação, análise crítica e produção. Embora tenham a compreensão dessas três dimensões, encontramos divergências conceituais em relação ao tipo de repertório fílmico a ser trabalhado (cinema comercial *versus* cinema arte); ao tipo de análise fílmica (técnica *versus* psicológica *versus* livre) e as formas de produção possíveis (experimentação, dispositivos, reprodução). Ainda observamos que nem sempre essas três dimensões práticas são incorporadas nas experiências apresentadas, sendo que algumas apenas priorizam a ampliação do repertório fílmico ou associam essa etapa à análise crítica das obras trabalhadas, não envolvendo a dimensão da produção.

Esse panorama nos permite constatar os diferentes estágios no âmbito da educação para o cinema em Portugal e no Brasil. Enquanto a Europa, a partir de políticas públicas associadas a projetos e instituições com ampla experiência na área, expande suas ações pelo estabelecimento de parcerias com escolas e associações culturais, no Brasil percebemos a mobilização de profissionais e pesquisadores das áreas de Educação, Comunicação e Cinema em torno de financiamentos básicos para a manutenção das suas ações, o que inviabiliza, em muitos casos, a continuidade dos projetos. Também a inexistência de um olhar específico para a educação cinematográfica nos principais documentos normativos do Ministério da Educação/MEC/Brasil não permite uma maior visibilidade

¹¹³ Informação disponível no site: <https://semente.educacaoaudiovisual.com.br/quem-somos/>

¹¹⁴ Destacamos ainda, em solo brasileiro, a realização de dois festivais de cinema voltados ao público infantil: A Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, que promove a exibição de filmes realizados por crianças e filmes produzidos para crianças de vários países em cinemas da cidade de Florianópolis. Também conta com ciclos de debates envolvendo a temática da produção de cinema e audiovisual infantil; o FICI – Festival Internacional de Cinema Infantil, que promove a exibição de filmes infantis em cinemas de todo o país de forma gratuita. Ambos os festivais também contam com mostras competitivas.

¹¹⁵ O documento “Educação para o cinema em Portugal”, produzido por Mariana Liz (2022), contribuiu para o conhecimento de outras atividades, projetos e atividades em torno da educação para o cinema em Portugal.

sobre a importância dessa pauta ser incorporada à formação de professores, bem como nos currículos escolares, ficando sua presença condicionada apenas a iniciativas isoladas de docentes ou pesquisadores da área de Comunicação, Artes, Cinema e Educação.

Em Portugal, embora a educação cinematográfica também não seja obrigatória no sistema educativo, existem iniciativas mais abrangentes para que sua presença seja garantida, minimamente a partir de ações de ampliação de repertório filmico (PNC). Também destacamos a existência do Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário (2014)¹¹⁶, que contribui na orientação de professores e escolas portuguesas para um trabalho pensado na promoção de práticas educativas que capacitem crianças e jovens para o uso crítico e criativo das diferentes redes e tecnologias de comunicação.

Em síntese

Nesse capítulo, buscamos perceber os processos de mediação em torno da educação para o cinema. Vimos que as primeiras práticas giraram em torno de iniciativas francesas, e que, ao chegarem em outros países, assumiram diferentes formas, adequando-se às necessidades e aos perfis dos profissionais que conduziram essas propostas.

Essas primeiras iniciativas, tanto em Portugal quanto no Brasil, foram responsáveis por concepções presentes em muitas das práticas e experiências em torno da educação para o cinema na atualidade. Mas também avançaram, conforme dialogavam com diferentes esferas.

Observamos que, inicialmente, a liderança na efetivação de propostas voltadas a educação para o cinema partiu principalmente de igrejas e escolas, sendo construído, ao longo dos anos, novos sentidos e objetivos sobre a educação de crianças e jovens para o cinema.

Todo esse histórico contribui para a nossa reflexão sobre as mediações que são produzidas na garantia da participação e do direito à comunicação das crianças e jovens na cultura contemporânea. Além de consumidores, faz-se necessário que esse público encontre segurança e provisão na criação de estratégias críticas e criativas para o exercício da sua cidadania. Para isso, precisam ser confrontados com processos educativos que promovam uma educação inovadora, reflexiva e de ruptura aos regimes de visualidade existentes; que lhes permitam transitar pelas diferentes mídias, portando não apenas conhecimentos técnicos e operacionais, mas que possam construir práticas de análise e produção alternativas aos conglomerados midiáticos existentes. A educação para o cinema pode contribuir também

¹¹⁶ O referencial foi produzido pelos professores Sara Pereira e Manuel Pinto (Universidade do Minho/PT), Teresa Pombo e Madalena Guedes (Direção-Geral da Educação) e Eduardo Jorge Madureira (Projeto “Público na Escola”)

nesse sentido pois, além de confluir com outras mídias, propicia conhecimentos que permitem crianças e jovens atuarem na leitura, fruição e produção das imagens em movimento.

As experiências, projetos e programas apresentados no contexto europeu e latino-americano ilustram práticas distintas, e que valorizam as especificidades dos países envolvidos, principalmente Portugal e Brasil, servindo como referência para a análise das propostas cineclubistas que serão analisadas nos próximos capítulos. Por outro lado, essa diversidade de experiências denuncia que não possuímos unanimidade em relação a uma proposta universal, que contemple todas as dimensões necessárias para a educação para o cinema. Elas nos mostraram que esses projetos e experiências variam com as diferentes realidades e possibilidades com o qual se deparam. Ou seja, se não possuímos um documento de referência ou norteador, precisamos construir os objetivos que são distintos de cada situação e realidade. Entretanto, o que buscamos mostrar ao longo da nossa discussão teórica é que existem princípios gerais em torno da educação para o cinema, que precisam contemplar todas as transformações operadas nos modelos de produção, distribuição e recepção, bem como nos novos públicos e suas culturas. Para isso, se faz necessário refletir sobre as dimensões sociais, culturais, económicas, políticas e tecnológicas envolvidas nesse circuito, contemplando projetos de educação para o cinema críticos, criativos e participativos.

Nesse processo, podemos articular alguns questionamentos importantes a serem considerados na articulação de uma proposta de educação para o cinema, com base em todos os projetos apresentados na Europa e no Brasil, bem como nas dimensões conceituais apresentadas. A partir das três dimensões práticas elaboradas por Fantin (2006): apreciação, interpretação e produção, lançamos as seguintes questões:

- **No âmbito da apreciação:** que tipo de conteúdos são oferecidos às crianças e jovens? É garantido o acesso da história e da memória do cinema? É garantido o acesso às produções audiovisuais contemporâneas? São oferecidos diferentes gêneros cinematográficos? Respeita-se o repertório imagético que compõe as culturas infantojuvenis? O repertório imagético oferecido permite às crianças e jovens conhecerem e ampliarem suas percepções de mundo, de culturas e pessoas? Os filmes exibidos possibilitam espaços de divulgação das produções realizadas pelas próprias crianças e jovens? Quais os critérios para a escolha dos filmes exibidos para as crianças e jovens? É proporcionada uma reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre as obras cinematográficas, ressaltando-se os aspectos estéticos, económicos, culturais, históricos, psicológicos e éticos? Como é pensado o espaço e tempo para a exibição das obras para as crianças e jovens?

- **No âmbito da interpretação/análise:** são propostos momentos para a análise crítica dos filmes e demais conteúdos audiovisuais apreciados? São oferecidas oportunidades para as crianças e jovens expressarem suas opiniões sobre esses conteúdos? É oferecido um ambiente de diálogo e troca de experiências entre todos os envolvidos, sem hierarquia de saberes? A análise dos conteúdos exibidos envolve as dimensões artísticas, psicológicas, culturais, políticas, económicas, estéticas, históricas e da própria linguagem cinematográfica presentes nas produções? É proporcionada uma articulação das obras apreciadas a outros produtos midiáticos? É possibilitado o diálogo com diferentes mediadores, inclusive com os produtores das obras apreciadas, permitindo a ampliação dos saberes sobre os filmes apreciados?

- **No âmbito da produção:** os diferentes conteúdos da linguagem cinematográfica são explorados no processo? Qual o objetivo final dessa produção? As crianças e jovens participam de todas as etapas dessa produção, desde a produção do roteiro, planejamento do processo, criação, edição e avaliação? A quem se destina o produto final? De quem é a autoria do produto? O lúdico e a criatividade fazem parte do processo? São oportunizadas diferentes experiências com a linguagem cinematográfica que permitam a desconstrução dos regimes de visualidade presentes? As crianças e jovens participantes conseguem se comunicar e se expressar por meio dessa produção?

Resumidamente, entendemos que essas questões precisam ser consideradas na proposição das diferentes propostas de educação para o cinema, seja em ambiente escolar, seja por meio dos cineclubes, não se esgotando aqui, podendo ser expandidas a partir das diferentes realidades/possibilidades/necessidades, dos diferentes contextos.

Ainda nessa investigação iremos aprofundar quatro casos voltados diretamente à educação para o cinema em Portugal e no Brasil, analisando os objetivos, os indicadores, as atividades, as concepções, a organização desses projetos em prol de uma educação para o cinema, pelo viés dos cineclubes, que dialogue com as culturas infantojuvenis contemporâneas, percebendo as novas configurações do cinema e do audiovisual.

5. O “storyboard” da investigação – “roteiro” metodológico

No cinema, uma das estratégias utilizadas pelos diretores na etapa de pré-produção para a organização e preparação de um filme é a realização do *storyboard*, ou seja, um esboço, através de uma sequência planejada das cenas do filme, criadas quadro a quadro, em forma de imagens. Esse processo nos remete à construção da metodologia de uma tese de doutoramento, ou seja, a maturação desse esboço investigativo, organizando as estratégias de pesquisa para obtenção dos resultados desejados.

Apresentamos, de seguida, o nosso *storyboard*, ou seja, toda a etapa de organização dessa investigação: as escolhas, os caminhos, os/as atores/atrizes convidados a comporem as cenas e narrarem a história dessa pesquisa.

Salientamos que esse “filme-tese” precisou de muito tempo para ser produzido. Exigiu apropriações teóricas e reconhecimento dos campos de investigação. Foi pensado, elaborado, planejado, pausado, respeitando os diferentes tempos instituídos por um processo de investigação a longo prazo envolvendo um estágio no exterior, uma breve estadia no PPGE/UFSC, Florianópolis, onde foi realizada uma parte da pesquisa empírica. Enfrentou as dificuldades e desilusões, componentes naturais na idealização e no confronto com as diferentes realidades. Mas também cresceu, amadureceu, se modificou e evoluiu à medida que se constituía, ganhando forças no contacto com as diferentes teorias e na observação das realidades observadas.

Enfrentou muitos quilómetros em busca das experiências que almejava encontrar. Percorreu mais quilómetros ainda nos deslocamentos entre países, (im)previstos no processo de realização do doutoramento. Questionou sua relevância diante de quadros de tanta instabilidade em Portugal, no Brasil e no contexto mundial. Sobreviveu a uma pandemia de ordem mundial, que paralisou as atividades e ações de todas as ordens, e que desestabilizou tantas certezas sobre a vida e as nossas relações. Enfrentou um processo eleitoral extremamente perigoso e ameaçador à democracia brasileira, onde se colocou em risco a liberdade e a continuidade dos sonhos e esperanças de tantos brasileiros que atuam nas áreas da Educação, Comunicação e Cultura, as mais ameaçadas durante os quatro anos obscuros de governo de extrema-direita no Brasil. Viu, atónita, uma guerra sendo gerada, atingindo fortemente os países europeus nos âmbitos sociais, económicos e culturais. Assistiu uma série de massacres realizados em escolas brasileiras, tirando a vida de crianças e professores. Situar esses episódios mais amplos é necessário para a compreensão de todas as variáveis que acompanharam o processo de escrita dessa tese, que, mesmo estando focada em uma questão/problemática, não permanece alheia a todos os acontecimentos, principalmente no âmbito das Ciências Sociais.

5.1 Questão de partida e objetivos

Em virtude da discussão teórica apresentada nos capítulos anteriores, que buscou compreender como, ao longo dos “planos” da Modernidade e Pós-modernidade, o cinema, o cineclubismo e os públicos infantojuvenis acompanharam os processos de transformação nos modelos de produção, distribuição e recepção cinematográficos, nossa questão de partida acaba sendo definida na busca pela compreensão de “como os cineclubes, em Portugal e no Brasil, contribuem para o desenvolvimento de uma educação para o cinema junto às crianças e jovens?” Dessa forma, os objetivos gerais visam compreender a questão que buscamos investigar:

- Mapear as iniciativas cineclubistas não escolares, em Portugal e no Brasil, pontuando os cineclubes que apresentam práticas de literacia cinematográfica voltadas ao público infantojuvenil;
- Identificar as perspectivas de educação para o cinema adotadas pelos cineclubes investigados para alcançar o propósito de uma educação para o cinema;
- Refletir sobre as mudanças e/ou permanências das práticas cineclubistas em virtude das transformações nos conceitos de cinema, cineclubismo e públicos infantojuvenis;
- Analisar semelhanças e diferenças entre Portugal e Brasil na realização de práticas cineclubistas voltadas às crianças e jovens.

5.2 Paradigma da investigação

Na busca pelo enquadramento da investigação nos diferentes paradigmas científicos da pesquisa em Ciências Sociais, entendendo paradigma como “o sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa, determinando as várias opções que o investigador terá de tomar no caminho que o conduzirá rumo às ‘respostas’ a investigar” (Coutinho, 2014, p. 24), concluímos que essa pesquisa, que busca compreender os processos de educação para o cinema desenvolvidos pelos cineclubes para crianças e jovens, enquadra-se no paradigma qualitativo ou interpretativo, pois pretende interpretar e compreender os significados das ações humanas num dado contexto social (Coutinho, 2014, p. 18). Ao pensar uma investigação pelo viés do paradigma qualitativo, Guerra (2014, p. 10) coloca a necessidade de uso de “metodologias compreensivas”, onde se desenvolvem formas de investigação “que procuram o sentido da acção colectiva, isto é, conhecer os sentidos e as racionalidades que fazem cada um agir e, por via disso, produzir a sociedade onde todos vivemos”. Dentro dessa perspectiva, as metodologias

compreensivas “mergulham em universos sistêmicos e complexos onde as variáveis (as dinâmicas) identificadas são, simultaneamente, causas e efeitos, dada a interdependência complexa entre os fenômenos sociais” (Guerra, 2014, p. 16). Entendemos que essa abordagem melhor apreende as dimensões que pretendemos envolver nessa investigação, ou seja, as dinâmicas entre cineclubes, cinema, crianças e jovens, percebendo como elas atuam umas nas outras, produzindo sentidos e significados.

Dessa forma, essa pesquisa foi pensada a partir de uma metodologia qualitativa, ou seja, um estudo coletivo de casos, que nos permitiu, por meio de observações dos projetos e práticas de educação para cinema, assim como de entrevistas com dirigentes, mediadores, crianças e jovens participantes dos cineclubes investigados, compreender os sentidos e racionalidades (Guerra, 2014) inerentes as relações estabelecidas em cada um dos cineclubes investigados.

5.3 O “trabalho de campo antes do campo”

Antes mesmo das primeiras etapas da investigação, percebemos a necessidade de uma melhor identificação dos campos do cineclubismo, do cinema e da educação para o cinema em Portugal e no Brasil, sendo necessária uma apropriação dessas práticas nos dois países. A partir de diferentes fontes, buscamos conhecer alguns elementos determinantes na construção e consolidação da história dos movimentos, percebendo as dificuldades, conquistas, lutas, ideais, mudanças, conflitos, bem como as principais relações que estabeleceram no cenário cinematográfico, cultural e político de Portugal e do Brasil. Pacheco (2016, p. 13) denomina esse momento da pesquisa de “trabalho de campo antes do campo”, ou seja, uma espécie de “prospecção do que era o campo, no intuito de conhecermos e reconhecermos as possibilidades e realidades existentes, tendo em consideração que a realidade está em constante movimento e mudança”. Além de considerar os movimentos e mudanças dessas realidades, o trabalho de campo antes do campo favoreceu a pesquisadora uma aproximação com as questões da investigação que não lhe eram próprias, pois seu percurso no campo envolve apenas a prática cineclubista com crianças em contexto escolar.

Com esse intuito, lançamo-nos na participação de algumas atividades envolvendo as temáticas dessa pesquisa, além das apropriações teóricas que estavam sendo realizadas em paralelo.

Em Portugal, esse processo ocorreu de diferentes formas. Inicialmente, buscamos participar de algumas atividades (festivals de cinema, cursos, participação em eventos da área). Especificamente na área do cineclubismo, participamos do XXV Encontro Nacional de Cineclubes (Portugal), que aconteceu em Póvoa do Varzim, entre 4 e 5 de dezembro de 2021, e dos Encontros Luso-Galaicos de Cineclubes,

promovidos pela Associação AO NORTE durante os Encontros de Cinema, em Viana do Castelo (2021 e 2022). Foram essenciais ainda a leitura de artigos, teses, dissertações e livros sobre a história do cineclubismo no país.

No Brasil, essa etapa também envolveu a participação em atividades promovidas por diferentes instituições cineclubistas, e o período da pandemia e de isolamento social foi bastante propício para essa prospeção. Muitas *lives*¹¹⁷ foram promovidas por diferentes instituições, bem como a organização de encontros virtuais formativos em torno dessa temática. Também é importante ressaltar a colaboração de um grupo de investigadores criado durante a pandemia de COVID-19, com o intuito de debater, refletir e dialogar sobre aspetos implicados nas discussões sobre o cineclubismo¹¹⁸.

Assim, foi possível começar a apropriação das primeiras ideias e discussões que perpassam o cineclubismo nos dois países, bem como um melhor fluxo da pesquisadora entre as principais fontes de referências, o acesso a pessoas ligadas ao movimento nos dois países e ao reconhecimento do campo de investigação.

O uso e a clareza da origem de todas essas fontes se fazem necessário para complementar as leituras das teses, dissertações, artigos e outras fontes de pesquisa, pois nos aproximaram de uma dimensão mais complexa e ampla do movimento nos dois países, permitindo o diálogo com sujeitos atuantes no movimento.

A construção dessa primeira cena foi essencial para o reconhecimento e identificação do cenário cineclubista e da educação para o cinema em Portugal e no Brasil, bem como para a preparação das próximas etapas da investigação.

5.4 As entrevistas exploratórias

Para nos aproximarmos dos/as atores/atrizes do movimento cineclubista desenvolvido nos dois países e dos conceitos implicados nessa investigação, realizamos o que Quivy e Campenhoudt (1998, p. 69) chamam de “entrevistas exploratórias”. Segundo os autores, as entrevistas exploratórias têm o objetivo de “revelar certos aspectos do fenômeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas

¹¹⁷ Alguns exemplos dessas atividades foram o Encontro de formação do SPCine com representantes do CNC, ocorrida virtualmente no dia 08/06/2021; o curso de extensão “Educação, imagem e conexões midiáticas”, promovido pela Rede RiA 40tena – Rede Internacional de Ações Coletivas de Universidades, ocorrido no período de 15/09/21 a 01/12/21; o curso de extensão promovido pelo Cineclubes Ankito – IFRJ/Nilópolis – “Cineclubismo: trajetórias & desafios”, ocorrido de 28/09/21 a 07/10/21; as Oficinas Cineclubistas “Função histórica e política do cineclubismo”, promovida pela Organização dos Cineclubes Capixabas em 20/10/23, dentre outras.

¹¹⁸ Esse grupo informal, intitulado “Ponto de Encontro Cineclubista”, é resultado da união de pesquisadores brasileiros interessados no debate sobre a temática cineclubista. O grupo, iniciado em 2021, conta com a participação de doutorandos(as) e mestrandos(as), mas também de professores de instituições brasileiras, que tenham em comum, nas suas pesquisas, investigações envolvendo diferentes aspetos do cineclubismo. As reuniões são realizadas quinzenalmente, de forma virtual, sempre com o intuito de aprofundar e debater diferentes temáticas relevantes ao cenário cineclubista.

leituras” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 69). Bertaux (citado em Guerra, 2014, p. 33) também explica que as entrevistas com função exploratória podem ser realizadas quando “se inicia uma pesquisa de terreno e se pretende descobrir as linhas de força pertinentes, dado o desconhecimento do fenómeno estudado”. Nesse sentido, as entrevistas exploratórias realizadas com o Presidente da Federação Internacional de Cineclubes, João Paulo Macedo (Presidente do Comité executivo gestão 2019-2022/2022-2024) e com Elsa Mendes, Coordenadora do Plano Nacional de Cinema de Portugal, foram de extrema relevância para a apropriação do campo do cineclubismo e da educação para o cinema nesse país¹¹⁹, pois forneceram dados históricos e conceituais específicos do campo do cineclubismo e da educação para o cinema de Portugal.

No Brasil, as entrevistas exploratórias contaram com a aceitação e participação de Terezinha Avelar, Presidente do Conselho Nacional de Cineclubes Brasileiros (2019-2023) e Marialva Monteiro, Presidente do CINEDUC. A entrevista com Terezinha Avelar nos ajudou a compreender o atual momento do cineclubismo brasileiro: as disputas, as dificuldades, as carências e a desarticulação do movimento nacional. Já Marialva Monteiro, através do resgate da sua participação nas primeiras iniciativas católicas de formação para o cinema com crianças e jovens, é testemunho desse período na história da educação para o cinema no Brasil.

Ao longo dos capítulos 3 e 4, referentes a discussão teórica sobre o cineclubismo e a educação para o cinema, essas entrevistas foram utilizadas como referência para a compreensão dos conceitos trabalhados.

5.5 Mapeamento dos cineclubes

A etapa seguinte nos conduziu para a tentativa de realização e organização de um mapeamento dos cineclubes de Portugal e do Brasil, com o objetivo de identificar os cineclubes existentes nos dois países, bem como especificar os cineclubes que desenvolvem ações voltadas às crianças e jovens, assim como identificar as dimensões do trabalho de educação para o cinema desenvolvidos por essas instituições.

A realização desse mapeamento exigiu algumas etapas de trabalho. Em Portugal, a Federação Nacional de Cineclubes disponibiliza, em seu site, uma listagem com o nome e contactos dos cineclubes ligados a Federação. Com isso, foi possível o acesso aos contactos dessas instituições, através das suas redes sociais, e-mails e *websites*, embora essa listagem estivesse também desatualizada¹²⁰. Em alguns

¹¹⁹ Outros nomes foram convidados para concederem entrevistas exploratórias. Entretanto, por motivos de incompatibilidade de horários, após algumas tentativas, concluímos que essas entrevistas não seriam possíveis.

¹²⁰ Entramos em contacto com uma instituição presente nessa listagem, por exemplo, que nos informou que não possui atividade cineclubista.

cinelubes já foi possível, nessa primeira etapa, obter acesso às informações específicas do trabalho sobre educação para o cinema desenvolvido. Entretanto, como a maioria dos cineclubes não disponibiliza publicamente essas informações, foi necessário o envio de mensagens por e-mail e redes sociais. Algumas instituições atenderam e responderam aos nossos contactos, outras não responderam às nossas solicitações, mesmo depois de algumas tentativas.

Já no Brasil, esse mapeamento exigiu outras estratégias para ser concretizado. Ao procurarmos o Conselho Nacional de Cineclubes (CNC) em busca de uma listagem de instituições credenciadas, nos deparamos com a inexistência desses dados. Uma tentativa de mapeamento foi realizada pelo CNC durante o período da pandemia e disponibilizada na sua rede social Facebook. Entretanto, os dados desse mapeamento haviam sido perdidos pelo CNC. Nesse momento, o Conselho relatou que estava tentando organizar um novo mapeamento nacional. Assim, esta pesquisadora, ao expor seu interesse nesses dados, colaborou com a organização desse novo mapeamento brasileiro, sendo acrescido no formulário que circulou no país uma questão específica para atender às demandas da nossa investigação.

Também foram utilizados no mapeamento dos cineclubes brasileiros os dados obtidos pelo Censo/Senso Cineclubista realizado pelo Cineclube Ó Lhó Lhó (Florianópolis/Brasil). Essa atividade buscou o diálogo entre os cineclubes brasileiros no período pandémico, através de encontros virtuais com os dirigentes cineclubistas e demais interessados, divididos por regiões.

Salientamos que os mapeamentos dos dois países foram finalizados em abril de 2023 para fins de organização dos dados dessa investigação. Entretanto, no Brasil, o CNC continua divulgando o seu questionário de mapeamento dos cineclubes, não tendo sido concluída essa atividade até ao presente momento.

Durante o mapeamento identificamos a presença de muitos cineclubes de âmbito escolar e universitário. Como nossa investigação pretende conhecer as práticas cineclubistas direcionadas às crianças e jovens, excluímos da nossa amostra os cineclubes localizados em escolas, pois entendemos que essas iniciativas podem ter outros objetivos. Mantivemos na nossa amostragem apenas os cineclubes universitários que possuem práticas voltadas ao público infantojuvenil. Foram produzidas duas listagens (uma contemplando Portugal e outra o Brasil) contendo o nome dos cineclubes, as formas de contacto, a existência ou não de atividades direcionadas às crianças e jovens e as especificidades dessas atividades.

Obtivemos a existência de 48 instituições cineclubistas em Portugal e 194 no Brasil. Após a análise e caracterização das atividades desenvolvidas por cada uma das instituições mapeadas, foi possível observar a existência de quatro cineclubes, dois em Portugal e dois no Brasil, que se destacam

pela organização de atividades e projetos de educação para o cinema. Os cineclubes portugueses se destacaram pelo tempo de consolidação desse trabalho junto às comunidades em que atuam (os dois com mais de 20 anos de experiência), além da complexidade de ações que envolvem os seus projetos de educação para o cinema. No Brasil, os dois cineclubes observados nos apontaram para duas questões distintas: um deles ser direcionado exclusivamente para crianças e o outro pelo protagonismo e atuação dos jovens na sua constituição, em busca da construção de uma identidade cineclubista junto à comunidade. Embora seja um cineclubista criado em um Instituto Federal de Educação, que contempla tanto o Ensino Médio, Técnico e o Ensino Superior, sua escolha se justifica pela atuação também junto às crianças de uma instituição educativa, mas, principalmente, pela participação e lugar que os jovens ocupam na sua constituição.

5.6 O estudo coletivo de casos

Os quatro casos que se destacaram durante o mapeamento, em virtude do tempo de atuação junto da comunidade e das especificidades que assumem nesse percurso, nos conduziram à busca por uma investigação mais aprofundada das suas realidades, do seu funcionamento, das relações que estabelecem com a comunidade e de como organizam as concepções e práticas de educação para o cinema. Desse modo, enquadrámos essa investigação a partir da opção metodológica denominada “Estudo de casos”, que se propõe investigar, em particular, situações distintas e que se apresenta como “uma tentativa de examinar um fenômeno contemporâneo e os contextos associados que não são claramente evidentes” (Dooley, 2002, p. 338). Seguindo Stake (1999, p. 17), esta investigação será baseada em um “estudo colectivo de casos”, ou, conforme explica Dooley (2002, p. 339), um “estudo de casos múltiplos” tendo como foco uma questão central de investigação, desvelada a partir dos quatro casos analisados particularmente e em profundidade.

Dooley (2002, p. 336) esclarece que uma pesquisa pautada em um estudo de caso atende à necessidade do investigador em compreender um fenômeno específico, “não controlando variáveis, mas sim observando todas as variáveis e suas relações de interação”, podendo ainda levar o pesquisador a “estudar o mesmo fenômeno dentro dos limites de outro caso, e depois de outro, e de outro (casos únicos estudados independentemente)”. Coutinho (2011, p. 293) também explica esse método investigativo destacando seu objetivo de analisar um caso (ou mais de um) “em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade”. Entendemos que nosso campo investigativo exigiu a escolha dessa metodologia em virtude das suas características e objetivos, ou seja, da necessidade de investigação de um mesmo fenômeno a partir de quatro situações

diferenciadas, destacando as variáveis e aproximações presentes em cada um dos cineclubes investigados. Dooley (2002, p. 337) aponta ainda que a análise dos casos deve incluir “cenário, indivíduos envolvidos, eventos, problemas e conflitos”, e que cada caso deve ser tratado como um caso único. Assim, salientamos que nossa investigação buscou contemplar a contextualização, as variáveis, a história, os cenários e personagens de cada um dos cineclubes investigados, pois são esses dados que acabam determinando o tipo de trabalho desenvolvido em cada uma das instituições observadas, nos ajudando a perceber os desafios, os problemas e êxitos dos quatro projetos de educação para o cinema investigados. Dedicamos o capítulo 7 para a apresentação dos quatro casos, pontuando, de forma ampla, aspectos relacionados as suas histórias, características gerais, organização e a organização estrutural dos seus projetos e práticas de educação para o cinema.

Em Portugal, o Cineclube de Viseu (Viseu) e a Associação AO NORTE (Viana do Castelo) foram selecionados para comporem nossos estudos; no Brasil, o Cineclube da Mostra e o Cineclube Ó Lhó Olhó, ambos de Florianópolis/Santa Catarina, foram selecionados para comporem os casos brasileiros. Esses quatro casos foram selecionados após a realização do mapeamento dos cineclubes, onde foi possível detetar algumas particularidades em cada uma das propostas de educação para o cinema desenvolvidas pelas quatro instituições.

Cabe ressaltar que, após o contacto com as quatro instituições, além do aceite em participar da pesquisa também foram salientados o interesse dessas instituições na aproximação com a Universidade e com os saberes produzidos em torno das investigações sobre o tema, sendo uma oportunidade para (re)pensar suas práticas, conforme explica Carla Augusto, mediadora do Cineclube de Viseu: “mas confesso que uma das razões por que também acolhemos tão abertamente a tua colaboração foi precisamente de sentirmos necessidade de um olhar externo sobre as atividades. (...) E depois conhecer outros projetos e outras formas” (Carla Augusto, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022). Esse sentimento de partilha de experiências e colaboração com a pesquisa foi sentido durante todas as etapas dos estudos de caso, onde os envolvidos não mediram esforços para colaborarem em todas as etapas da investigação, corroborando o que refere Stake (1999) quando sugere que a escolha dos casos deve, se possível, partir de situações que sejam “fáceis de abordar e onde nossas indagações sejam bem acolhidas, talvez aqueles em que se possa identificar um possível informador e que contem com atores (pessoas estudadas) dispostas a dar sua opinião sobre determinados materiais sujos” (p. 17).

5.7 Recolha e construção dos dados

Após a escolha dos quatro casos a serem investigados e a aceitação por parte das instituições, determinamos os processos para recolha dos dados, bem como as etapas da pesquisa, abrangendo:

- 1) pesquisa documental do acervo dos cineclubes a partir dos registos disponíveis em redes sociais, *websites* e demais formas de divulgação para o público, ou materiais e documentos disponibilizadas à pesquisadora;
- 2) a observação estruturada de ações promovidas pelos cineclubes, ou seja, o acompanhamento de algumas atividades desenvolvidas pelos projetos de educação para o cinema com crianças e jovens;
- 3) entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pelos cineclubes e entrevistas semiestruturadas com os mediadores das ações realizadas diretamente com o público infantojuvenil;
- 4) entrevistas semiestruturadas com crianças e jovens participantes dos projetos.

A etapa de pesquisa documental do acervo disponível pelos cineclubes envolveu a análise dos materiais disponibilizados pelas instituições: *websites*, redes sociais, acervos fotográficos, plataformas digitais, filmes, materiais impressos (folhetins, livros, *cards*, projetos). A construção do acervo de cada um dos casos acompanhou toda a etapa empírica da pesquisa durante os anos de 2022 e o primeiro semestre de 2023.

A realização das observações estruturadas foi influenciada pelos calendários das instituições investigadas, pelas restrições que a pandemia imprimiu nas atividades dos cineclubes e pelos ajustes e deslocamentos necessários para a pesquisa em virtude da sua realização em dois países. Assim, em Portugal, as observações foram realizadas no final do ano letivo de 2022 (maio e junho) e, no Brasil, no início do ano letivo de 2023 (abril e maio).

O processo de observação, em que o investigador “observa o que acontece naturalmente” (Coutinho, 2014, pp. 137-138), foi realizado sem a intervenção ou participação da pesquisadora nas atividades, pois, segundo Stake (1999, p. 44), a perspectiva é que se observe “o que teria acontecido se eles não tivessem estado presentes”. Não foram delimitados um número exato de observações a serem realizadas, pois essas dependiam do calendário das instituições e das condições favoráveis para sua execução, bem como da viabilidade da sua realização¹²¹. Também se considerou, ao longo de algumas observações, a repetição das atividades propostas pelos cineclubes, variando apenas os grupos de crianças/jovens a quem eram destinadas.

No total, foram realizadas cinco observações de diferentes atividades propostas pelo Cineclube de Viseu, seis observações de diferentes atividades propostas pela Associação AO NORTE, duas

¹²¹ Cabe ressaltar que nenhum dos casos observados estava sediado nas cidades em que a pesquisadora residiu durante a pesquisa (Braga/PT e Natal/BR), exigindo deslocamentos para a sua realização. Também destacamos que as observações só tiveram início após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por parte dos dirigentes cineclubistas.

observações de atividades propostas pelo Cineclube Ó Lhó Lhó (nas atividades específicas desempenhadas pelo Cineclubinho Ó Lhó Lhó) e duas observações das sessões do Cineclube da Mostra.

As observações junto ao Cineclube de Viseu envolveram a participação de duas instituições de ensino: a Escola Básica 1 Aquilino Ribeiro, em Viseu, e a Escola Básica do 3.º ciclo, localizada em Tondela. As atividades observadas envolveram crianças do Jardim de infância, 1.º, 2.º e 3.ºs anos do Ensino Básico e de jovens do 11.º ano do Ensino Secundário. Todas as atividades aconteceram nas escolas das crianças e jovens participantes, com exceção de uma, que aconteceu no Auditório do Instituto Português de Desporto e Juventude – IPDJ.

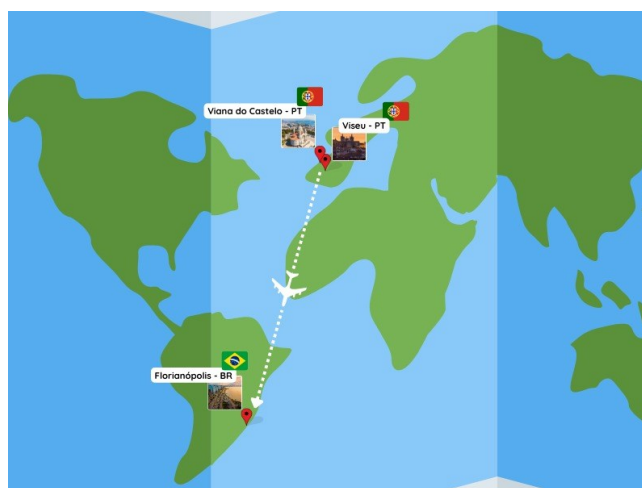
Junto a AO NORTE foram realizadas seis observações envolvendo onze instituições de ensino (oito dessas instituições participaram através de sessões de exibição de cinema na sala de cinema “Cinema Verde Viana”, sendo elas: Escola Básica de Chafé, Escola Básica 1 da Abelheira, Escola Básica de Igreja, Meadela, Escola Básica Senhora da Oliveira, Escola Básica 1 de Avenida, Escola Básica Subportela, Escola Básica Cardielos, Escola Básica 1 do Carmo). As demais atividades ocorreram com jovens das Escolas Básicas 2 e 3 Frei Bartolomeu dos Mártires, Escola Básica 2 e 3 Pedro Barbosa e Escola Secundária Santa Maria Maior.

No Brasil, mais especificamente em Florianópolis, no estado de Santa Catarina, foram realizadas duas observações junto ao Cineclube da Mostra e duas observações junto ao Cineclubinho Ó Lhó Lhó. Entretanto, durante nossa passagem para a observação desses dois casos, também pudemos participar de uma sessão do Cineclube da Mostra voltada às escolas (o Cineclube Escolar, projeto que iniciou no ano de 2023) e de uma sessão de exibição do Cineclube Ó Lhó Lhó, bem como de uma reunião de planejamento da equipe. Com isso foi possível ampliar e estender nosso olhar para outras dimensões envolvidas pelos cineclubes estudados.

Também é importante destacar as interações prévias às observações junto aos mediadores dos cineclubes. O facto de as observações exigirem deslocamentos entre cidades, foi essencial contar com a disponibilidade dos mediadores dos cineclubes em nos conduzirem aos locais de realização dessas ações. Assim, aproveitamos esses momentos para explorar algumas questões prévias sobre a natureza das atividades que seriam desenvolvidas naquele dia, sobre as escolas, as turmas que seriam feitas as observações, e até mesmo a própria história das cidades envolvidas. Podemos dizer que as observações se expandiram, contemplando também o contexto da recepção e da companhia oferecida à pesquisadora nos períodos entre atividades.

Figura 1

Percurso investigativo da pesquisa



A partir dessas observações, após o término de cada atividade, foi construído um diário de bordo (diário de campo) de cada caso investigado, contendo o registo de algumas categorias da investigação:

- **Características gerais da atividade observada:** quem promove essa atividade; local; características do grupo de crianças/jovens envolvidos (escola, turma, idade das crianças/jovens, número de crianças/jovens envolvidas); data; quem realiza a condução da atividade pelo cineclube; quem são os envolvidos (para além das crianças/jovens);

- **Conhecimentos de literacia cinematográfica envolvidos:** que tipo de atividade é proposto e quais os desdobramentos ela terá ou não; quais os conhecimentos de literacia cinematográfica são envolvidos na realização dessa atividade; qual o grau de participação/interação das crianças/jovens durante a atividade; qual o grau de interferência das crianças/jovens para o planejamento dessa atividade; quais os conhecimentos prévios das crianças/jovens para a realização dessa atividade; qual(is) o(s) objetivo(s) da atividade proposta; a atividade foi concluída? as crianças/jovens conseguiram terminá-la? quais as dificuldades/facilidades apresentadas pelas crianças/jovens durante a realização da atividade? as crianças/jovens tiveram momentos para avaliação/reflexão da atividade proposta? foi possível perceber, através das reações das crianças/jovens, os conhecimentos construídos a partir dessa atividade?

- **Processos de mediação da atividade observada:** como foi realizada a mediação da atividade e quem esteve envolvido nesse processo? Os objetivos da atividade proposta foram apresentados previamente as crianças/jovens? Foi ou será realizada alguma atividade de retorno da atividade junto às crianças/jovens? Caso a atividade tenha ocorrido em ambiente escolar, os professores da escola participaram? Receberam alguma formação para a participação na atividade? Realizarão alguma atividade complementar a essa que foi proposta? Qual a relação existente entre a escola (ou outra instituição) observada e o cineclube?

A etapa das observações nos permitiu conhecer as relações estabelecidas, as interações entre mediadores/crianças e jovens, o direcionamento e aprofundamento do trabalho desenvolvido, a materialização das concepções sobre educação para o cinema adotadas diretamente com o público infantojuvenil, o lugar de cada um dos atores desse processo, enfim, as particularidades do trabalho, tecidas pelo olhar do investigador. Foram feitos ainda alguns registos fotográficos das atividades observadas, preservando a identidade dos participantes. Também foi possível, com a autorização dos participantes, a realização da gravação em áudio de algumas observações, principalmente aquelas em que havia uma maior participação oral de crianças e jovens, para que pudéssemos, durante a análise dos dados, recorrer as falas dos envolvidos, visto que não eram realizadas anotações durante as observações para não constranger nenhum dos participantes. O guião de orientação das observações pode ser acessado no Apêndice 9.

A próxima etapa de recolha de dados aconteceu a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com os mediadores das atividades observadas (Apêndice 7), com os responsáveis pelos cineclubes (Apêndice 6) e com algumas crianças e jovens que participaram das atividades (Apêndice 8). Salientamos que esse processo ocorreu após as observações, para que pudesse complementar o que foi observado, sanando dúvidas sobre o processo e confirmando informações. As entrevistas não se constituíram como algo devidamente fechado, a ponto de não abarcarem a exploração de algumas questões específicas levantadas por cada entrevistado(a), porém, atenderam as necessidades da investigação propostas nessa etapa. Segundo Coutinho (2014, p. 139), a realização de entrevistas é uma estratégia bastante eficiente, pois “pressupõem uma interação entre entrevistado e investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário”. Também foi possível confrontar, no momento da análise dos dados obtidos, o olhar do pesquisador sobre a prática observada e as falas/depoimentos dos sujeitos investigados.

5.7.1 Entrevistas com dirigentes e mediadores dos cineclubes

A partir das entrevistas semiestruturadas com os dirigentes dos cineclubes e com os mediadores¹²² das atividades (Apêndices 6 e 7), buscamos identificar as principais percepções sobre cineclubismo, cinema, infâncias e juventude presentes nos casos estudados, aprofundando ainda os elementos que justificam as escolhas metodológicas e conceituais em torno dos seus projetos de

¹²² Essas entrevistas foram realizadas após o consentimento livre e esclarecido de todos os entrevistados, que autorizaram a divulgação para fins dessa investigação dos seus nomes.

educação para o cinema adotados. Essas entrevistas foram realizadas abordando questões em torno de três âmbitos:

- **Identificação** do(a) entrevistado(a), assim como a sua formação, o tempo que desempenha essa atividade, experiências anteriores, as razões que lhe fizeram escolher essa atividade e demais curiosidades que possam surgir nesse aspeto;
- **Relação** do mediador(a) com o cinema, incluindo suas concepções sobre cineclubismo, cinema e infâncias;
- **Trabalho desenvolvido no cineclubismo em torno da educação para o cinema**, abrangendo a metodologia adotada pelo projeto em torno de uma literacia cinematográfica, principais dificuldades encontradas, êxitos e outros aspetos que possam ser significativos para a compreensão do fenómeno. Embora o guião fosse já delimitado a partir de questões prévias, as entrevistas também abrangeram questões não previstas, contemplando dados e informações que fossem necessárias para a compreensão dos casos.

Junto a AO NORTE foi possível a entrevista com Carlos Viana, atual presidente da direção e coordenador do projeto “Escolas em grande plano”, e com Felipe Guerra, um dos mediadores das atividades observadas¹²³. As duas entrevistas ocorreram presencialmente, sendo feito o registo através de áudio.

Em Viseu, foram realizadas entrevistas com Rodrigo Francisco, coordenador do cineclube e mediador de atividades do projeto “Cinema para as escolas” e com Carla Augusto e Graça Gomes, mediadoras das atividades promovidas pelo cineclube. As entrevistas com Rodrigo Francisco e Carla Augusto aconteceram presencialmente, com registo por áudio. A entrevista com Graça Gomes foi realizada virtualmente, por meio da plataforma Google Meet, sendo também gravada.

Com o Cineclube da Mostra foi entrevistada a produtora cultural Luiza da Luz Lins, que é a presidente do Núcleo de Ação Integrada, realizadora do Cineclube da Mostra. Essa entrevista ocorreu de forma presencial, registada em áudio.

Junto ao Cineclube Ó Lhó Lhó entrevistamos a professora do Instituto Federal de Educação – IFSC/Campus Florianópolis, Gizely Cesconetto de Campos, idealizadora, fundadora e participante do cineclube. Também entrevistamos a ex-aluna do IFSC e atual académica de Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, Mariah Fonseca Alves, que participa do cineclube desde o seu primeiro ano de execução, atualmente atuando como mediadora das atividades do Cineclubinho Ó Lhó Lhó, que

¹²³ Em Viana do Castelo observamos atividades realizadas por dois mediadores. Entretanto, um deles não possuía agenda disponível para a realização da entrevista.

será analisado nessa investigação. Ambas entrevistas foram realizadas presencialmente, registradas por meio de áudio.

5.7.2 Entrevistas com crianças e jovens

Em relação à participação das crianças e jovens nessa investigação, através das entrevistas, destacamos nosso interesse em ouvi-las e considerá-las durante todo o processo da pesquisa, entendendo e respeitando o lugar que elas ocupam na sociedade e, especificamente, nesse doutoramento. Assim, consideramos que as crianças e jovens são cidadãos no presente, e não apenas no futuro, entendendo que precisam “de tempos, modos e espaços propiciadores e potencializadores da sua participação” (Fernandes & Trevisan, 2018, p. 122), cabendo aos investigadores da infância “o repensar de práticas de investigação com crianças, que respeitem o seu estatuto, voz e perspectivas, que, afinal, sejam mecanismos de construção de uma cidadania ativa das crianças” (Fernandes & Trevisan, 2018, p. 124). Conforme assinalamos no capítulo 2, é importante uma revisão de todas as práticas envolvendo o trabalho com crianças e jovens, considerando-as e oportunizando possibilidades para o desenvolvimento de suas práticas de cidadania. Nesse sentido, não seria coerente se, ao longo dessa investigação, as opiniões e reflexões das crianças não compusessem nossas considerações sobre o tema. Pelo contrário: a avaliação que tecem dos processos de educação para o cinema no qual participaram foram essenciais para a compreensão da eficácia desses projetos.

Assim, buscamos que, nessa investigação, as crianças não ficassem restritas ao papel de “objetos de estudo”, mas que fossem consideradas como “sujeitos” (Grover, 2004, p. 83). Dessa forma, as entrevistas realizadas com as crianças não serão tratadas com menor peso do que as demais, nem serão editadas pelo adulto responsável pela investigação para adequá-las a critérios científicos ou concepções prévias. Além disso, “parece evidente que, quando a pesquisa social é usada para informar políticas que afetam os jovens, as crianças têm o direito de serem ouvidas em relação a essa pesquisa” (Grover, 2004, p. 89). Ou seja, se estamos discutindo a qualidade das propostas de educação para o cinema no público infantojuvenil, as crianças precisam ser ouvidas para que tenhamos o conhecimento de como elas se relacionam com o cinema e, principalmente, de como são afetadas pelas práticas desenvolvidas pelos cineclubes. As propostas de educação para o cinema têm sido significativas? Promovem reflexões e mudanças por parte das crianças e jovens envolvidas? Os cineclubes e mediadores têm buscado o retorno desses participantes na avaliação do trabalho que desenvolvem?

As entrevistas realizadas com crianças e jovens (Apêndice 8) foram estruturadas previamente em dois âmbitos: no primeiro buscamos conhecê-las em relação a aspectos mais gerais: nome, idade,

sexo, escolaridade, preferência de atividades extraescolares e demais informações que nos permitiram conhecê-las de forma mais abrangente. O segundo âmbito envolveu questões mais voltadas as suas experiências com o cinema e com as mídias em geral, bem como sua participação nas atividades propostas pelos cineclubes.

Foram ouvidas 16 crianças e jovens, na faixa etária entre 7 e 16 anos, sendo dessas nove do sexo feminino e sete do sexo masculino, sendo considerada a presença de 7 crianças e 9 jovens¹²⁴. Apenas duas crianças entrevistadas frequentam instituições de ensino privadas (as duas crianças pertencentes ao Cineclube da Mostra). Todas as entrevistas com os jovens representantes da Associação AO NORTE foram realizadas nas suas instituições de ensino. As entrevistas com as três crianças do Cineclube de Viseu foram realizadas na sua instituição de ensino, diferente das duas jovens, que cederam entrevista de forma virtual. Pelo Cineclube Ó Lhó Lhó, as três entrevistas foram realizadas na ONG frequentada pelas crianças e pelo jovem nos seus horários extra escolares . Pelo Cineclube da Mostra, uma das crianças¹²⁵ cedeu entrevista de forma virtual, e a outra entrevista foi realizada no CIC, local de exibição dos filmes do Cineclube. As crianças que participaram das entrevistas representando a Associação AO NORTE foram escolhidas pela pesquisadora, através da observação realizada e do envolvimento que os jovens demonstraram ao longo das atividades que participaram. As crianças representantes do Cineclube de Viseu foram indicadas pelas mediadoras das atividades do cineclube. As duas jovens entrevistadas, também do Cineclube de Viseu, foram escolhidas pela pesquisadora diante da observação realizada junto ao seu grupo escolar. As três crianças representantes do Cineclube Ó Lhó Lhó também foram escolhidas pela pesquisadora, e as duas crianças representantes do Cineclube da Mostra foram indicadas pelas mediadoras do cineclube.

As entrevistas realizadas com as crianças e jovens nos permitiram conhecê-las, entendendo a relação que estabelecem com as mídias em geral e com o cinema, em particular, bem como entender ações estabelecidas e os sentidos produzidos pelo seu envolvimento nas atividades ofertadas pelos cineclubes.

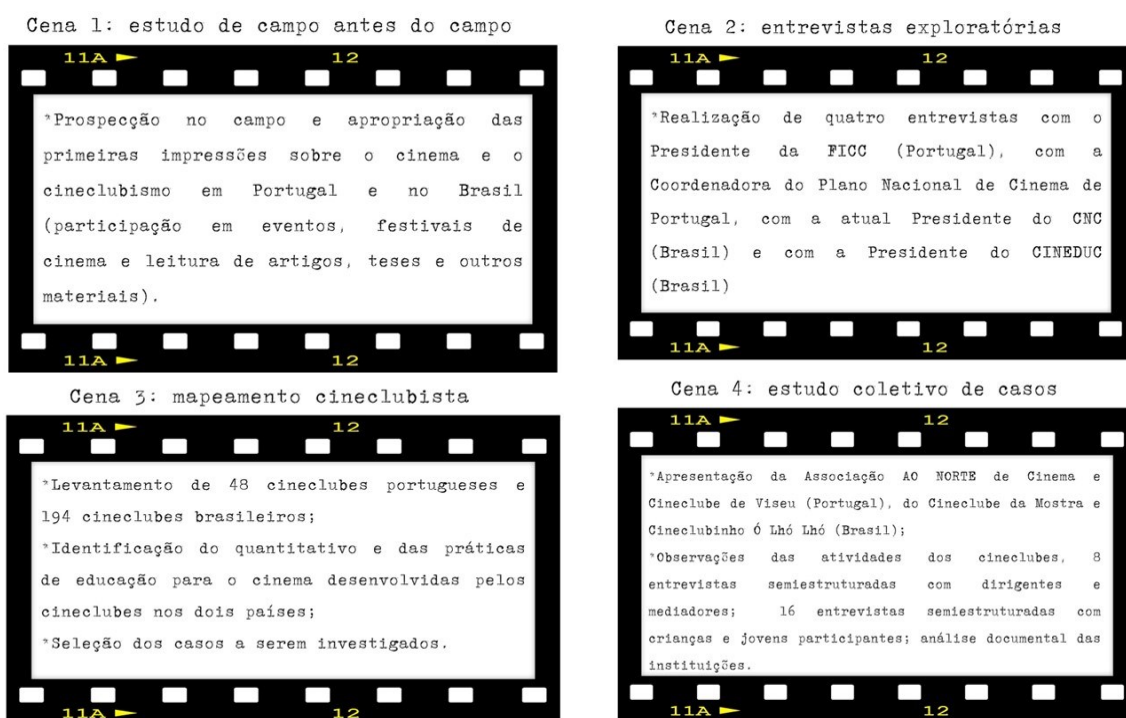
No capítulo 7 serão apresentados em maior profundidade os dirigentes, mediadores, crianças e jovens que participaram dessa investigação.

Segue, na sequência de figuras, o “*storyboard*” da investigação, ou seja, o percurso metodológico envolvendo todas as etapas consideradas para a realização da pesquisa.

¹²⁴ Para a distinção entre crianças e jovens foi utilizado como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente (BR) – Lei 8.069/1990, que estipula a idade de 12 anos como o início da adolescência. Segundo a Organização Mundial da Saúde, a adolescência contempla a faixa etária de 10 a 19 anos, sendo considerado adolescente jovem a faixa etária compreendida entre os 15 e 19 anos. Maiores informações em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/07_0400_M.pdf

Figura 2

Storyboard da investigação



5.8 Análise dos dados

A etapa de análise buscou construir estratégias que permitissem a leitura e interpretação dos dados obtidos ao longo da investigação. A escolha pelo estudo coletivo de casos nos permitiu obter dados relativos as particularidades de cada cineclube investigado, bem como das relações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos.

Com o intuito de significar nosso *corpus* investigativo a partir de um olhar que valorizasse essas relações, tornando possível interpretar e desvendar as diferentes variáveis implicadas na constituição dos projetos de educação para o cinema estudados, optamos pela análise de conteúdo como a melhor estratégia para a realização desse processo, pois, segundo Bardin (2011), este tipo de análise reúne:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 48).

Em relação ao processo de análise dos dados, que, segundo a citação acima, pode envolver indicadores quantitativos ou qualitativos, destacamos que nossa intenção será “descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar” (Moraes (2003, pp. 192-193). Com isso, entendemos que nosso objeto de investigação nos exigiu a escolha por procedimentos e técnicas que valorizassem uma análise de conteúdos a partir da “análise das relações” (Moura et al., 2021, p. 50), diferentemente de outras técnicas e procedimentos existentes, como por exemplo, a análise temática categorial proposta por Bardin (2011). Moura et al. (2021, p. 50) explicam que a escolha pelas diferentes técnicas e procedimentos de análise se dá em virtude da natureza da investigação, ou seja, “deverá depender das suas questões e objetivos de investigação”. A análise das relações nos permitiu compreender como os quatro casos investigados se organizam e se constituem em virtude dos seus projetos de educação para o cinema, sendo possível, a partir das falas, das observações e dos materiais produzidos pelas instituições interpretar e problematizar cada situação.

Nesse sentido, utilizamos as três etapas cronológicas no processo de análise de conteúdo citadas por Bardin (2011, p. 123): “pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados”, constituindo assim nosso percurso interpretativo. Essas etapas aconteceram da seguinte forma:

Na etapa da pré-análise seguimos a missão de selecionar do *corpus* os conteúdos que conseguiram responder as nossas categorias de análise pré-definidas em virtude das discussões teóricas levantadas no percurso dessa investigação (Coutinho, 2011). Nesse sentido, propomos a análise dos dados a partir de quatro categorias implicadas na compreensão do fenômeno investigado: as **práticas de educação para o cinema** dos casos investigados; as **percepções de cinema implicadas** pelos casos investigados, as **percepções de cineclubismo implicadas** pelos casos investigados e as **percepções de culturas infantojuvenis implicadas** pelos casos investigados.

Figura 3

Categorias e tópicos de análise

Práticas de educação para o cinema	Percepções de cinema	Percepções de cineclubismo	Percepções de culturas infantojuvenis
<ul style="list-style-type: none"> Estrutura dos projetos e atividades desenvolvidas; Concepções teóricas dos projetos de educação para o cinema desenvolvidos; Conhecimentos da linguagem cinematográfica implicados; Planejamento das ações; Papel dos mediadores nas atividades; Produtos e resultados gerados; Parcerias estabelecidas 	<ul style="list-style-type: none"> Repertórios filmicos envolvidos nas sessões cineclubistas e nas atividades desenvolvidas com as crianças e jovens; Uso de novas formas de produção cinematográfica; Contextualização histórica, política, cultural e social entre o cinema e a sociedade; Relação entre o cinema e outras mídias 	<ul style="list-style-type: none"> Percepção sobre o movimento cineclubista ao longo da história; Percepção sobre o atual papel dessas instituições associativas e culturais na sociedade; Identidade dessas instituições; O olhar lançado para as novas formas de formas de produção, distribuição e recepção cinematográficas; A viabilização de práticas em prol da cultura cinematográfica em diálogo com as mudanças e transformações do cinema 	<ul style="list-style-type: none"> O lugar que se propõe as crianças e jovens no planejamento e avaliação das atividades; A valorização e o respeito pelas suas referências, preferências e posicionamentos, bem como a compreensão das mudanças e alterações que o conceito das culturas infantojuvenis vem sofrendo ao longo das últimas décadas; O espaço para a produção, divulgação e comunicação dos conteúdos produzidos pelas próprias crianças e jovens

A primeira análise buscou compreender as **práticas de educação para o cinema** das instituições. Identificamos as concepções teóricas e objetivos dos projetos e práticas adotados pelos casos investigados, e de que forma esses projetos/práticas articulam a formação e o conhecimento dos saberes específicos da linguagem cinematográfica às suas ações. Questionamos as perspectivas adotadas pelos cineclubes em torno da apreciação, do acesso e da produção cinematográfica e audiovisual, bem como sobre o planejamento das atividades e dos projetos. De que forma esses projetos e atividades se articulam com as instituições de ensino envolvidas? Qual o retorno/produto produzido/construído ao longo desses projetos/atividades? Conhecendo as etapas de planejamento, execução, desenvolvimento e finalização das atividades e a intencionalidade por trás de cada ação é possível identificar qual o viés conceitual implicado pelos cineclubes investigados.

Em relação a categoria **“percepções de cinema”**, entendemos que é preciso compreender qual(is) a(s) perspectiva(s) histórica, sociológica, cultural, política e artística sobre o cinema adotados pelos cineclubes investigados. Quais os repertórios filmicos oferecidos para as crianças e jovens e para o público em geral? Qual a percepção de público é adotada pelos cineclubes? As novas formas de produção audiovisual e cinematográfica são consideradas na programação dos cineclubes e nas atividades e projetos desenvolvidos com as crianças e jovens? As mudanças, transformações e permanências do cinema tem sido discutidas/problematizadas? São oportunizadas vivências de diferentes formas de produção audiovisual, contemplando diferentes técnicas e perspectivas? É realizada uma reflexão histórica, política, social e cultural sobre o papel do cinema na sociedade?

A categoria “**percepções de cineclubismo**” nos permite compreender como os objetivos e ideais do movimento cineclubista são implicados na formação de uma cultura cinematográfica junto às crianças e jovens. A partir do conhecimento da formação dos mediadores, das principais características do projeto e do seu trabalho junto às comunidades, os seus ideais de associativismo, coletividade e democracia, o diálogo com outras esferas culturais, seus formatos de organização, o lugar que ocupam nas suas esferas, a participação das crianças e jovens são indicadores para compreendermos qual o viés cineclubista adotado pelos casos investigados.

Na categoria “**percepções de culturas infantojuvenis**” entendemos que o trabalho envolvendo esse público necessita da compreensão das principais transformações culturais, sociais e políticas, que acabaram resultando nas diferentes perspectivas sobre as culturas infantis e juvenis, influenciando diretamente os processos e as metodologias de trabalho adotadas pelos cineclubes investigados. O olhar e o lugar que se propõe às crianças e jovens, a valorização das suas culturas, referências, preferências e posicionamentos permite-nos avaliar qual a percepção que essas instituições assumem sobre os públicos infantojuvenis.

A segunda etapa do processo de análise dos dados constitui-se na interpretação e exploração dos discursos, das relações, das interações dos sujeitos envolvidos no nosso *corpus* de investigação, nos permitindo analisar, de forma ampla, todas as variáveis envolvidas nas quatro categorias estabelecidas para a efetivação dos projetos e ações desenvolvidas pelos cineclubes investigados. É o momento em que o pesquisador, segundo Stake (1999, p. 70) “concentra-se no exemplo, tenta colocá-lo de lado, devolvê-lo ao seu lugar carregado de maior significado, análise e síntese na interpretação direta”.

A etapa de tratamento dos resultados foi realizada a partir do diálogo e cruzamento dos dados explorados e das teorias implicadas pela investigação, ou seja, a partir de um viés descritivo-analítico. Em virtude do nosso percurso metodológico ser pautado em um estudo coletivo de casos, nosso principal objetivo foi o de ressaltar e descrever, em cada um dos casos analisados, as particularidades e os fatores implicados a cada um dos cineclubes, sintetizando as histórias, os processos, os êxitos e limitações das propostas de educação para o cinema investigadas. Assim, consideramos que o processo total de análise dessa investigação considerou os contextos de educação para o cinema específicos dos quatro cineclubes investigados, sendo possível, a partir do conhecimento dessas relações, perceber a organização estrutural das suas práticas formativas.

5.9 Questões éticas

Ao longo desse capítulo metodológico apresentamos a estrutura dessa investigação, construída a partir de uma abordagem qualitativa, pautada por um estudo coletivo de casos, tendo como base a recolha de dados através da pesquisa documental, de observações e entrevistas com agentes cineclubistas, mediadores, crianças e jovens. Em virtude do envolvimento e participação de sujeitos humanos, principalmente das crianças e jovens na investigação, consideradas como grupo vulnerável, entendemos a necessidade de respeito as orientações previstas no Código de Conduta Ética da Universidade do Minho, que preza, na investigação científica, pelo “respeito pela dignidade da pessoa humana” (p. 16). Assim, atendendo a essas exigências, submetemos o projeto de investigação na Comissão de Ética para investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho. Com a aprovação do projeto sendo cedida em julho de 2022, prosseguimos com a intenção de envolver as crianças e jovens na pesquisa, acolhendo sua participação através de entrevistas semiestruturadas.

Mas não apenas essa etapa contou com um cuidado em relação às questões éticas. Para a realização das entrevistas exploratórias, por exemplo, foram enviados, com antecedência, folhetos informativos para os entrevistados, apresentando a pesquisa e os objetivos da investigação. Também foi solicitado aos entrevistados que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo o uso do conteúdo da entrevista para fins apenas da divulgação científica dos dados, bem como a autorização para divulgação do seu/s nome/s, sendo permitida por todos os/as entrevistados/as.

Para a solicitação de autorização da pesquisa junto aos casos escolhidos, realizamos reuniões para o esclarecimento com os responsáveis, apresentando os principais objetivos da pesquisa e as etapas de investigação. Além do aceite verbal, os responsáveis e os mediadores das atividades também assinaram um termo de livre consentimento pelos participantes, autorizando a divulgação dos seus nomes.

As entrevistas com crianças e jovens, em Portugal, foram possíveis com a ajuda dos mediadores das atividades, os professores das crianças e a intervenção da investigadora. As crianças foram selecionadas com a ajuda dos mediadores e professores, após a solicitação da investigadora, atendendo aos critérios de disponibilidade e maior envolvimento nas atividades propostas. Já os jovens foram selecionados pela investigadora, em contacto direto, também observando aqueles que haviam apresentado um maior interesse e envolvimento nas atividades propostas. Após a seleção e aceitação prévia desses sujeitos, enviamos, com a ajuda dos professores, os Consentimentos informados, livres e esclarecidos para participação em investigação (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo) aos seus encarregados de educação. Antes da realização das entrevistas com as

crianças e jovens apresentamos os objetivos da pesquisa e do questionário, sendo coletadas também os seus consentimentos.

No Brasil, a escolha das crianças e jovens entrevistados passou por duas etapas: as crianças do Cineclube da Mostra foram indicadas pelas organizadoras e mediadoras das sessões, Luiza Lins e sua assistente, pois, como atuam desde o início das atividades, conhecem as famílias que possuem uma frequência mais regular nas sessões cineclubistas. Após a indicação conversamos com quatro famílias, mas apenas duas retornaram nosso pedido para a realização das entrevistas. Do Cineclubinho Ó Lhó Lhó participaram três crianças que tiveram um maior envolvimento na atividade observada, bem como crianças que já haviam participado das ações no ano anterior (2022). As três crianças entrevistadas frequentam a ONG Casa dos Girassóis, entidade onde são desenvolvidas as ações do Cineclubinho Ó Lhó Lhó. Para que as famílias dessas crianças fossem contactadas, contamos com a ajuda da professora responsável pela ONG no encaminhamento dos termos de consentimento junto às famílias.

Optamos por preservar a identidade das crianças e jovens que concederam as entrevistas semiestruturadas. Assim, na etapa de análise dos dados, utilizaremos nomes fictícios, preservando apenas o gênero e a idade desses participantes. Os nomes fictícios utilizados foram escolhidos pela pesquisadora, em alusão aos personagens ou filmes de preferência das crianças e jovens entrevistados, citados ao longo das entrevistas.

Todos os participantes, em todas as etapas da investigação, aceitaram que as entrevistas fossem capturadas em formato de áudio (presenciais) ou gravadas (no formato online).

As imagens fotográficas realizadas durante as observações e utilizadas nessa tese buscaram preservar a identidade dos participantes.

6. Mapeamento dos cineclubes de Portugal e do Brasil

Ao longo desse capítulo, iremos apresentar os dados construídos sobre o mapeamento dos cineclubes realizado em Portugal e no Brasil. Esse trabalho investigativo buscou conhecer as instituições cineclubistas portuguesas e brasileiras que possuem ações de literacia fílmica destinadas ao público infantojuvenil. Na segunda parte desse capítulo propomos a apresentação dos quatro casos investigados, contextualizando as instituições.

6.1 Mapeamento dos cineclubes portugueses

O processo de mapeamento dos cineclubes ativos de Portugal iniciou no mês de abril de 2022, tendo como principais fontes de acesso o site da Federação Portuguesa de Cineclubes, os *websites* e as redes sociais das instituições cineclubistas, o artigo recente de Cunha (2022)¹²⁶ e o grupo de cineclubes de Portugal ativo na rede social Facebook¹²⁷. O levantamento desses materiais permitiu o mapeamento dos cineclubes portugueses, destacando as instituições que desenvolvem atividades ou projetos de educação para o cinema voltados ao público infantojuvenil. Para a obtenção dessas informações, foi necessária a realização de uma pesquisa para a confirmação dos dados junto aos *websites* e redes sociais de todas as instituições mapeadas. No caso dos cineclubes que não disponibilizam essas informações publicamente, enviamos mensagens por email e/ou redes sociais para as instituições verificadas (Instagram e Facebook, quando existentes).

Foram excluídos desse mapeamento os cineclubes de origem escolar ou universitária, ou seja, os “cineclubes estudantis” (Cunha, 2022, p. 225), com exceção daqueles que desenvolvem ações ou atividades voltadas ao público infantojuvenil, como por exemplo, o Cineclubes Universitário de Coimbra.

Assim, verificou-se a existência de 48 instituições cineclubistas em Portugal¹²⁸, distribuídas geograficamente conforme ilustrado no mapa a seguir¹²⁹:

¹²⁶ “O movimento cineclubista em Portugal no século XXI”. Cinema em Português XIV Jornadas.

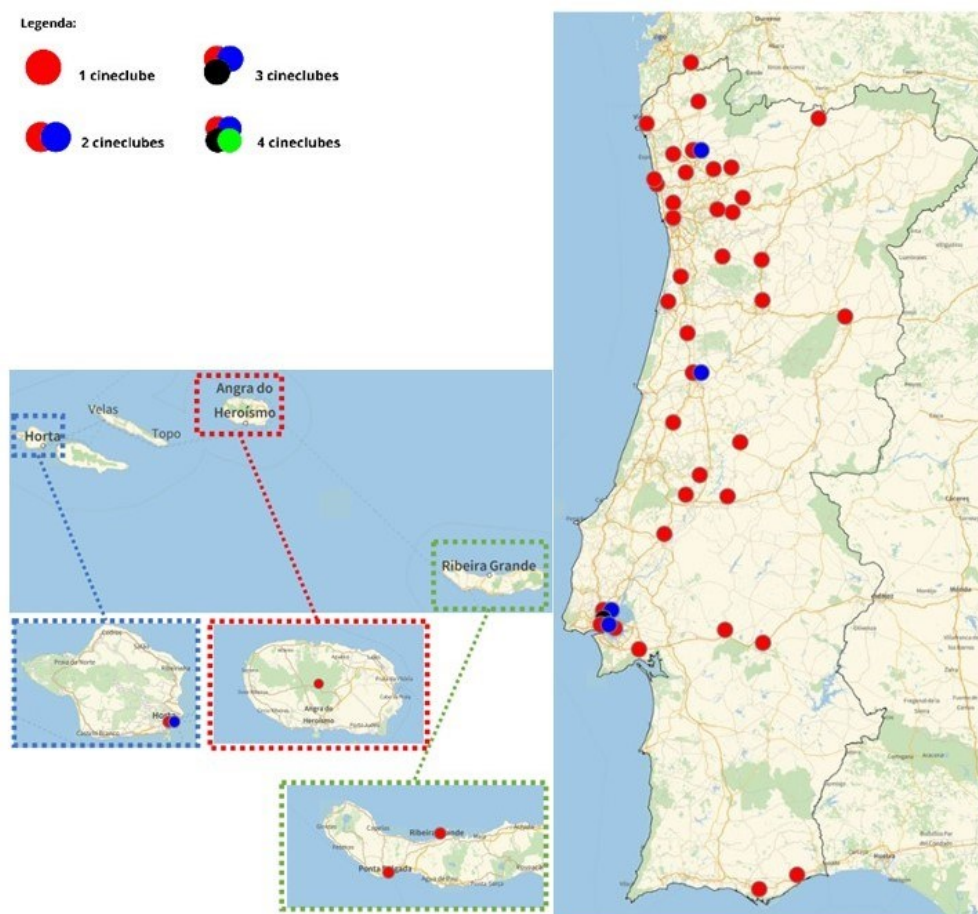
¹²⁷ Após solicitação, fomos autorizadas a participar do grupo na condição de pesquisadoras. https://www.facebook.com/groups/2054001284889695/?notif_id=1649251529163218¬if_t=group_r2i_approved&ref=notif

¹²⁸ Destacamos que esse número pode apresentar variações em virtude de instituições não estarem ligadas à Federação Portuguesa de Cineclubes.

¹²⁹ A região dos Açores foi destacada no mapa para melhor visualização dos cineclubes existentes.

Figura 4

Distribuição geográfica dos cineclubes portugueses no Arquipélago dos Açores, com destaque para a Ilha Terceira, Ilha de São Miguel e Ilha do Faial e na região continental



De acordo com a divisão geográfica de Portugal¹³⁰, os cineclubes encontram-se distribuídos entre as seguintes regiões, apresentados conforme tabela abaixo:

¹³⁰ O território de Portugal é dividido por sete unidades territoriais (NUTS II) (INE, 2015): Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo, Algarve e as ilhas da Madeira e dos Açores (regiões autónomas), sendo a região Norte composta por cinco distritos, a região Centro composta por seis distritos; a região da Área Metropolitana de Lisboa composta por três distritos; o Alentejo composto por três distritos e o Algarve composto por 1 distrito. A região autónoma da Madeira é composta por quatro ilhas e a região autónoma dos Açores constituída por nove ilhas.

Tabela 1*Distribuição dos cineclubes portugueses por NUTS II*

Região	Número de cineclubes
Norte	20
Centro	12
Área Metropolitana de Lisboa	7
Alentejo	2
Algarve	2
Região Autónoma dos Açores	5
Região Autónoma da Madeira	0

Como representado na tabela 1, do total de instituições levantadas, 20 encontram-se na região Norte, duas na região do Algarve, duas na região do Alentejo, 12 no Centro, sete na região metropolitana de Lisboa e cinco na região dos Açores. Trinta e cinco cineclubes foram mapeados através do site da Federação Portuguesa de Cineclubes¹³¹, sendo os demais mapeados através das outras fontes de pesquisa utilizadas na realização desse mapeamento. Dos 48 cineclubes mapeados, 15 não responderam as mensagens enviadas e não disponibilizam publicamente as informações sobre a existência de atividades ou programas voltados às crianças e jovens. Dos demais, cinco declararam não possuir nenhuma ação ou atividade destinada a esse público¹³² e 28 cineclubes declararam que possuem atividades ou projetos de educação para o cinema destinados ao público infantojuvenil.

Buscamos compreender quais as estratégias de literacia cinematográfica que estão presentes na prática das 28 instituições que atuam com o público infantojuvenil. A partir da análise das respostas e dos materiais disponibilizados publicamente pelas instituições, identificamos cinco dimensões gerais, contempladas na tabela apresentada no apêndice 5 desse documento. Essas estratégias foram agrupadas como:

- **Projetos** (envolvendo programas mais completos), caracterizadas por ações planejadas para serem desenvolvidas nas escolas a longo prazo, geralmente ao longo do ano letivo, envolvendo uma variedade de ações, como ensino da linguagem cinematográfica, experimentação de diferentes técnicas audiovisuais, exibição de filmes de géneros e formatos variados, e a produção de filmes junto às crianças e jovens;

¹³¹ A data da última atualização dos cineclubes via site da FPCC foi 01/04/2023.

¹³² Embora alguns tenham declarado estar em processo de planeamento para a realização de atividades dessa natureza.

- **Exibições de filmes nas escolas** (seguidas de debates ou não), através da projeção de diferentes filmes de curta, média e longa-metragem, contemplando diferentes níveis de escolaridade e primando pela ampliação do repertório filmico do público infantojuvenil;
- **Oficinas nas escolas**, contemplando atividades de experimentação de diferentes técnicas cinematográficas (animação, por exemplo), a produção de brinquedos óticos e a criação de filmes em curta-metragem, trabalhando com a preparação das diferentes etapas de produção de um filme (roteiro, som, iluminação, etc.);
- **Exibições de cinema fora da escola** (seguidas de debate ou não), que possuem o mesmo objetivo das sessões promovidas nas escolas, porém, realizadas em diferentes espaços como mostras, festivais, nos próprios cineclubes, ao ar livre, em salas de cinema e espaços públicos;
- **Oficinas fora da escola**, que também buscam envolver crianças e jovens na experimentação das diferentes técnicas da produção cinematográfica, porém, sem estarem atreladas ao calendário escolar, ou seja, acontecendo durante festivais, mostras de cinema, feiras municipais e nas próprias instituições cineclubistas.

É possível identificar que a estratégia mais utilizada pelos cineclubes portugueses em prol da educação para o cinema é a exibição de cinema fora dos espaços escolares, muitas vezes em parceria com o PNC. Essa parceria ocorre no sentido de preenchimento das lacunas do projeto: “também apoio a escolas, as que estão ligadas ao projeto nacional do Plano Nacional de Cinema. Então se uma escola quiser, sei lá, visionar um filme, contacta-nos e nós projetamos o filme no Cinema Verde de Viana” (Carlos Viana, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022). Também não identificámos nenhuma experiência cineclubista que proponha o protagonismo das crianças e jovens na organização de práticas cineclubistas, ou seja, na organização do público, na curadoria de filmes, na organização das sessões e em demais atividades que os cineclubes podem vir desempenhar, mesmo elas possuindo ideias e sugestões extremamente significativas sobre a organização de um cineclube, conforme veremos nas análises dos casos dessa investigação. Assim, percebe-se que a literacia cinematográfica produzida pelos cineclubes portugueses é construída, de forma geral, a partir do olhar dos adultos sobre as questões que envolvem as crianças, os jovens e o cinema. Tivemos conhecimento de apenas um cineclube, o Alvalade Cineclube (Lisboa), que fez menção ao planejamento de um projeto de cineclubismo infantojuvenil considerando o protagonismo de crianças e jovens. Esse relato ocorreu durante uma exposição no Encontro Luso-Galaico de Cineclubes, em Viana do Castelo/2022. Entretanto, em contacto com os representantes dessa instituição, foi informado que esse projeto ainda se encontra em fase de planejamento.

Através desse mapeamento foi possível destacar a existência de dois projetos de educação para o cinema com grande repercussão em suas comunidades, com experiências de atuação de mais de vinte anos junto as escolas da sua cidade e região. Os projetos “Escolas em grande plano”, desenvolvido pela Associação AO NORTE, de Viana do Castelo, e “Cinema para as escolas”, desenvolvido pelo Cineclubes de Viseu, apresentam uma organização bastante estruturada, fundamentada e de longo alcance na história da educação para o cinema em Portugal, sendo escolhidos como os dois casos portugueses para serem analisados de forma mais aprofundada nessa investigação.

6.2 Mapeamento dos cineclubes brasileiros

Para a realização do mapeamento dos cineclubes brasileiros nos deparamos com um grande desafio: a falta de referências e de dados sobre a atual situação do país pelo Conselho Nacional de Cineclubes, bem como as grandes proporções territoriais brasileiras.

Acessando a página do Facebook do CNC, no ano de 2021, encontramos a divulgação de uma estatística dos cineclubes brasileiros ligados ao Conselho. Foram mapeados, até aquele momento, cem entidades¹³³. Em contacto com a presidência do CNC, foi solicitada a relação desses cineclubes, para que pudéssemos ampliar essa investigação, obtendo os contactos das instituições, averiguando a existência do trabalho em torno da educação para o cinema oferecida por elas. Foi nesse momento que soubemos das dificuldades de organização e arquivamento da secretaria do CNC, que não tinha disponível a documentação relativa a esse mapeamento, visto que todos os dados e arquivos estavam em uma conta de email acessada por apenas um integrante (e que se encontrava afastado das atividades por motivos de saúde). Com isso, entendemos que seria necessário começar um novo mapeamento nacional. Ao expormos a intenção da nossa investigação em construir esse panorama, o CNC nos propôs uma parceria, ou seja, construir um questionário, que seria divulgado para o movimento cineclubista brasileiro, solicitando o preenchimento de algumas questões importantes para o reconhecimento das instituições cineclubistas do país. Assim, nesse questionário, seria possível inserir as questões necessárias para nossa investigação, relativas ao trabalho de educação para o cinema desenvolvido com crianças e jovens.

Com isso, teve início no final do mês de janeiro de 2023, a circulação do questionário para mapeamento dos cineclubes brasileiros através do Conselho Nacional dos Cineclubes. Conforme acordo, ficamos com acesso aos dados desse mapeamento, utilizados para nossa pesquisa. Até o final do mês

¹³³ Essa estatística foi divulgada em <https://www.facebook.com/cineclubes.br/photos/pcb.4192788430732624/4192788024065998>

de março de 2023, cento e cinquenta e três cineclubes haviam respondido esse questionário, que envolveu tanto cineclubes já ligados ao CNC como aqueles não federados.

Em paralelo a essa questão, tivemos acesso ao trabalho desenvolvido durante o ano de 2021 pelo Cineclubes Ó Lhó Lhó (Florianópolis/Santa Catarina). No período pandêmico, esse cineclubes, sentindo a carência de dados e informações sobre a situação cineclubista brasileira, organizou virtualmente um censo/senso¹³⁴ cineclubista. Essa atividade foi realizada através de encontros virtuais, divididos por estados brasileiros. Os encontros, que contaram com a participação e a breve apresentação dos representantes dos cineclubes inscritos, foram transmitidos pela plataforma *Youtube*, sendo gravados e disponibilizados publicamente no canal oficial do Cineclubes Ó Lhó Lhó¹³⁵. Ao total, foram realizados oito encontros, abrangendo os estados de Pará e Tocantins (regiões Norte e Nordeste), Amazonas (região Norte), Rio de Janeiro e São Paulo (região Sudeste), Santa Catarina e Rio Grande do Sul (região Sul), Goiás (região Centro-oeste) e Ceará (região Nordeste)¹³⁶. Os dados desse censo/senso também foram utilizados para a construção do mapeamento dessa investigação.

Da mesma forma, excluímos do mapeamento brasileiro os cineclubes de caráter escolar e universitário, com exceção daqueles cineclubes que declararam desenvolver atividades com o público infantojuvenil.

Para identificarmos o trabalho de educação para o cinema desenvolvido pelos cineclubes, enviamos mensagens por e-mail e redes sociais das instituições, além da pesquisa nos *websites* e redes sociais, quando existentes. Esse aprofundamento foi necessário principalmente entre os cineclubes que participaram do censo/senso cineclubista promovido pelo Cineclubes Ó Lhó Lhó, pois, muitas vezes, em virtude da dinâmica de apresentação proposta, não era possível a apresentação de todas as dimensões do trabalho desenvolvido pelas instituições. Já com os cineclubes que responderam ao mapeamento do CNC foi possível obter essas informações no próprio questionário disponibilizado, sendo necessário o contacto mais aprofundado e individualizado via email ou redes sociais apenas para os cineclubes que

¹³⁴ Gizely Cesconetto, professora do IFSC e membro do Cineclubes Ó Lhó Lhó explica, em entrevista cedida para a investigação, que o Censo/senso cineclubista com os estados de Santa Catarina, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YqUQPM1f7w&list=PLkar-ELsaRywEN65mf30E0x7YQvh1YAM9&index=4&t=6960s>, utiliza as duas nomenclaturas referindo-se ao termo “censo” como ideia de mapeamento cineclubista, e o termo “senso” ao fazer relação com o pensamento sobre os sentidos das práticas cineclubistas desenvolvidas pelos diversos cineclubes brasileiros.

¹³⁵ O canal oficial do Cineclubes pode ser acessado no endereço: <https://www.youtube.com/@CineclubesOLhoLho>

¹³⁶ Segundo Gizely Cesconetto, professora do IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina e membro do Cineclubes Ó Lhó Lhó, o censo/senso foi suspenso desde setembro de 2021. Alguns fatores levaram a suspensão dessa atividade: “a metodologia de organização dos encontros, das lives, depende da adesão dos cineclubes ao convite de compartilhar suas experiências. Após o cineclubes iniciar o censo | senso, muitos cineclubes e entidades cineclubistas também começaram a realizar atividades semelhantes, e com o passar do tempo, o convite, que inicialmente era muito bem acolhido, passou a ser mais uma atividade remota num universo lotado de atividades virtuais criadas durante a pandemia. Ao convidar os cineclubes, muitos respondiam estar saturados de atividades remotas, outros comprometiam-se em identificar em suas regiões e estados outros cineclubes para criar o grupo de cineclubes atuantes do estado e acabavam não respondendo mais, mesmo com contactos constantes do Ó Lhó Lhó. Solicitavam mais prazo para se organizarem, alegavam dificuldades de organização dentro dos próprios cineclubes e entidades estaduais, entre outras alegações. Ainda vivenciamos uma certa pressão política, condicionando a participação no censo | senso mediante filiação do Cineclubes Ó Lhó Lhó a entidades cineclubistas que se dizem representativas. Essa desmobilização dos cineclubes, as tensões políticas advindas em reação ao protagonismo do Ó Lhó Lhó somadas ao contexto pandêmico e pós-pandêmico de reorganização do próprio coletivo do cineclubes suspenderam as atividades do censo | senso até o momento” (entrevista pessoal, 05 de maio, 2023).

evadiram na sua resposta à questão referente a existência e natureza do trabalho desenvolvido com crianças e jovens.

Foram mapeados, até o final do mês de março de 2023, 194 cineclubes brasileiros¹³⁷, distribuídos geograficamente conforme os mapas a seguir:

Figura 5

Distribuição geográfica dos cineclubes brasileiros

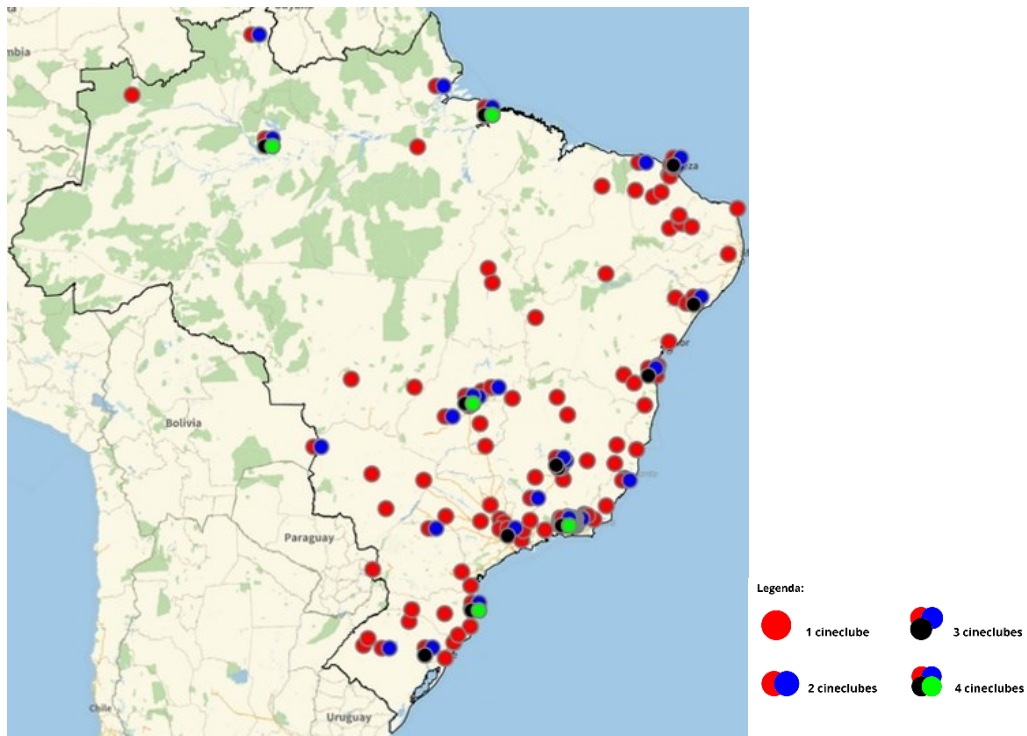
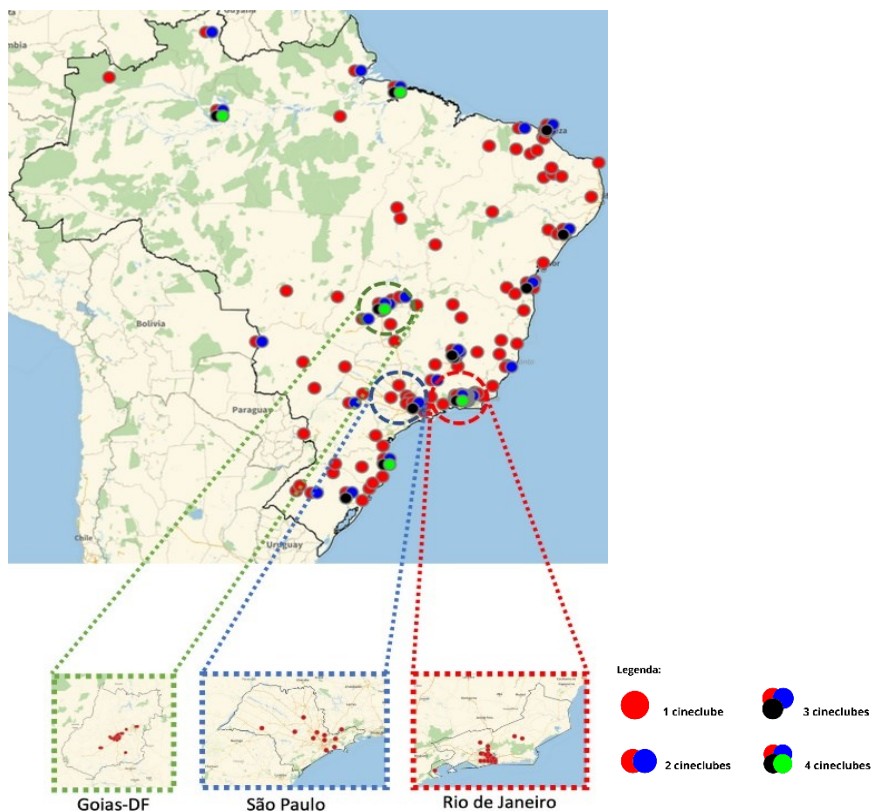


Figura 6

Destaque para as três cidades com maior concentração de cineclubes no Brasil

¹³⁷ Assim como em Portugal, o número total de cineclubes mapeados no território brasileiro varia muito em virtude de muitas instituições do país não estarem ligados ao CNC, desempenhando suas atividades de forma autônoma.



Das 194 instituições cineclubistas mapeadas, 12 não responderam aos nossos contactos para a verificação da existência e natureza do trabalho de educação para o cinema com crianças e jovens; 41 responderam que não desenvolvem nenhuma ação específica para esse público e 141 cineclubes responderam que desempenham uma ou mais atividades para o público infantojuvenil. De acordo com a divisão territorial do Brasil, os cineclubes encontram-se distribuídos através das seguintes proporções¹³⁸:

Tabela 2

Distribuição dos cineclubes brasileiros por regiões

Região	Número de cineclubes
Região Norte	17

¹³⁸ O território brasileiro é dividido em cinco regiões, contemplando os vinte e seis estados e o Distrito Federal, sendo a região Norte composta por sete estados; a região Nordeste composta por 9 estados; a região Centro-oeste composta por três estados e o Distrito Federal; a região Sudeste é composta por quatro estados e a região Sul é composta por 3 estados.

Região Nordeste	43
Região Centro-oeste	31
Região Sudeste	78
Região Sul	25

Em relação as dimensões do trabalho desenvolvido pelos cineclubes com o público infantojuvenil, encontramos algumas diferenças em relação ao que foi identificado no movimento cineclubista português. Assim, somam-se as dimensões anteriores as seguintes:

- Cineclubes não escolares e não universitários voltados exclusivamente às crianças ou jovens: “Cine Nove” (Seropédica/Rio de Janeiro); “Cine ECOS” (Guaramiranga/Ceará); “Cine Cria” (Viana/Espírito Santo); “Cine Ponto Juventude” (Araranguá/Santa Catarina) e “Cineclubes da Mostra” (Florianópolis/Santa Catarina).
- Atividades desenvolvidas pelos cineclubes, não relacionadas especificamente ao cinema, como por exemplo, a realização de festas em datas comemorativas (Natal, Páscoa), com distribuição de presentes e donativos; realização de oficinas para o desenvolvimento de outras atividades, como agroecologia, literatura, grafite, dança, teatro, circo; programas de *podcast* destinados a esse público; arrecadação de alimentos e materiais escolares. Também apontamos a participação e envolvimento das crianças e jovens em atividades envolvendo a exibição de filmes, mesmo esses não sendo programados especificamente para eles. Isso ocorre quando os cineclubes costumam exibir em espaços públicos e abertos, tornando-se acessível a qualquer pessoa, de qualquer faixa etária.

Constatamos, no Brasil, a existência de apenas um cineclubes envolvendo a dimensão de *projetos*: o Cineclubinho Ó Lho Lho. Entretanto, o projeto realizado por essa instituição, por ainda estar em processo de consolidação, não foi considerado como um projeto envolvendo um programa de atividades a longo prazo (exibição, reflexão, produção)¹³⁹. Encontramos, de forma mais sistemática, apenas a organização de cineclubes que apresentam uma programação de sessões de exibição e debates com crianças e jovens, programadas ao longo do ano (Cineclubes O Lho Lho – Florianópolis/Santa Catarina, Cineclubes da Mostra – Florianópolis/Brasil, Cine Nove – Seropédica/Rio de Janeiro, Cineclubes Araucária – Campos do Jordão/São Paulo). Outras instituições advêm de projetos e coletivos mais amplos de organização e produção cultural, sendo as atividades cineclubistas (exibição e oficinas) fruto dessas organizações. A tabela, apresentada no apêndice 6 desse documento, apresenta a relação entre as dimensões de literacia cinematográfica encontradas e os cineclubes brasileiros mapeados.

¹³⁹ Também veremos, mais adiante, que essa instituição não considera a realização de um projeto de educação para o cinema.

6.3 Considerações sobre o mapeamento dos cineclubes

O presente mapeamento nos permitiu analisar aspetos mais gerais do cineclubismo nos dois países, bem como especificidades do movimento, principalmente em relação as suas intencionalidades no aspeto da formação. Percebe-se, em Portugal, uma concentração do movimento ligado essencialmente ao cinema. Os cineclubes, muitos deles já em atividade há algumas décadas, permanecem coesos em suas ações voltadas basicamente a exibição de filmes que não circulam nas salas comerciais. Também se observou, em Portugal, a maior parte dos cineclubes dirigidos por cinéfilos e agentes culturais, muitos deles com estruturas estabelecidas em caráter semiprofissional, como o Cineclube de Viseu, por exemplo. Além disso, o mapeamento permitiu a visualização de grande parte do movimento concentrado nas regiões centrais e do Norte de Portugal, sendo as regiões localizadas ao sul e regiões autónomas extremamente carentes de instituições cineclubistas.

No Brasil, percebe-se uma maior difusão do movimento cineclubista, muito em virtude das grandes dimensões territoriais do país. Porém, ainda se observa a grande concentração de cineclubes na região sudeste do país, contemplando os estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Entretanto, devido a falta de recursos, o movimento acaba tornando-se mais transitório, pois, muitas vezes, não consegue se estabelecer a longo prazo. Também se observa o surgimento de movimentos visando atender a questões específicas, ou seja, cineclubes voltados às temáticas raciais, dos direitos humanos, infantis, astronómicas, ambientais, liderados por diferentes pessoas: professores, jovens, estudantes, cinéfilos, agentes comunitários.

Para a escolha dos dois casos brasileiros, optamos por duas experiências que se mostraram diferenciadas no país. Uma delas é o Cineclube Ó Lhó Lhó (Florianópolis/Santa Catarina) que, embora tenha sido criado dentro de uma instituição educativa (Instituto Federal de Santa Catarina), tem apresentado, ao longo dos últimos dez anos, um grande destaque e dinamismo de ações em torno do movimento cineclubista nacional. Como já referimos, durante o período de pandemia, esse cineclube teve a iniciativa de realizar um censo/senso cineclubista, a fim de conhecer e buscar uma união do movimento no país. Além disso, promoveram uma série intitulada “Debates cineclubistas”¹⁴⁰, ampliando e aprofundando temas e questões envolvendo o cineclubismo brasileiro. Apresentam ainda uma mobilização e protagonismo dos jovens envolvidos nas ações de planejamento, execução e avaliação das

¹⁴⁰ Os debates cineclubistas foram realizados de forma virtual, disponíveis no canal do Youtube do Cineclube (<https://www.youtube.com/playlist?list=PLkar-ELsaRyxLXRzooop2TjDilOdtNYaRh>). Ao todo, foram mobilizados quatro encontros, contando com a participação do cineclubista brasileiro Felipe Macedo. As temáticas abordadas foram “Público e cinema”; “Cineclube: conceito e história”; “Cineclubes e as instituições de origem no público” e “O futuro do cineclube”.

atividades propostas. Por fim, promovem um projeto educativo intitulado “Cineclubinho Ó Lhó Lhó” com ações voltadas às crianças e jovens de uma ONG da cidade de Florianópolis.

A segunda experiência é o “Cineclube da Mostra” (Florianópolis/Santa Catarina). Esse cineclube, direcionado às crianças e seus familiares, em funcionamento desde 2017, é fruto de um projeto maior e de referência para o cinema infantil brasileiro: a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, que ao longo dos últimos vinte e dois anos tem promovido o encontro entre cineastas, produtores, educadores, crianças e jovens em torno da exibição de filmes, formação e debates em torno do cinema nacional e internacional voltado ao público infantil. Com isso, todos os sábados, no Centro Integrado de Cultura de Florianópolis – CIC, o Cineclube da Mostra realiza exibições de filmes infantis, de forma gratuita, seguido ou não por debates, aberto a crianças, jovens e famílias.

No próximo capítulo veremos uma descrição geral dos quatro casos que serão abordados, seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994, p. 91): “frequentemente, os estudos que recorrem à observação, incluem um tratamento histórico do ambiente, o que representa um esforço suplementar de compreensão da situação actual”. Salientamos que o conteúdo dessa descrição e a complexidade da sua apresentação variou pelo volume de materiais disponibilizados pelos cineclubes, bem como em virtude da complexidade de ações ofertadas pelas instituições.

6.4 Brasil e Portugal: algumas identificações

Cabe ainda destacar a relação existente entre a cidade de Florianópolis/Santa Catarina/Brasil e Portugal: a ilha e capital catarinense recebeu, no dia 6 de janeiro de 1748, cerca de 6.000 açorianos, em virtude da tentativa da Coroa Portuguesa em ocupar o território brasileiro, pois, naquele momento, Portugal e Espanha haviam assinado o *Tratado Uti Possidetis*, ou seja, seria dono de determinado território quem estivesse ocupando-o. Segundo Cletison (2011, p. 49), em 1746 “foi publicado nos Açores o Edital Régio, convocando casais para migrarem para o sul do Brasil”. O facto desse edital privilegiar a ida de famílias para o processo de colonização do território brasileiro fortaleceu e culminou na permanência e enraizamento da cultura açoriana em terras catarinenses: “aqui reproduziram o modo de vida que tinham nos Açores: as formas de trabalhar a terra, construir casas, produzir roupas e utensílios, preparar alimentos, cultuar a fé e, também, se divertir com músicas e danças” (Cletison, 2011, p. 50).

A busca pela manutenção da memória da cultura açoriana na cidade conta, por exemplo, com o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Açorianos da Universidade Federal de Santa Catarina, e

são muitas as marcas encontradas em Florianópolis que remetem as heranças açorianas, como por exemplo, no distrito, bairro e praia Santo Antônio de Lisboa.

Figura 7

Placa na entrada de Santo Antônio de Lisboa/Florianópolis



7. Estudos de caso: quatro cineclubes em análise

Nota introdutória

Dada a realização do mapeamento dos cineclubes nos dois países e a escolha dos quatro casos que serão investigados, passamos a etapa de descrição das principais características dessas instituições. A seguir, propomos a apresentação de alguns elementos importantes para a compreensão dos quatro cineclubes, como a história, estrutura financeira, frentes de trabalho, participantes, objetivos e contexto de criação dos projetos e atividades de educação para o cinema. Além disso, em virtude de os dois cineclubes portugueses desenvolverem projetos mais complexos, produzimos um material de apoio contendo a descrição de todas as atividades realizadas pelos projetos dessas duas instituições, presentes nos Apêndices 1 e 2 (Associação AO NORTE e Cineclubes de Viseu, respetivamente).

A realização da caracterização dos cineclubes investigados foi realizada a partir da pesquisa documental de materiais e informações disponibilizadas pelos cineclubes em seus *websites*, redes sociais e materiais ofertados à pesquisadora, além das entrevistas semiestruturadas realizadas com os dirigentes e mediadores cineclubistas.

Na segunda parte desse capítulo, apresentamos as crianças e jovens que participaram da investigação por meio de entrevistas semiestruturadas. Buscamos, em parte das entrevistas, conhecer as práticas de recepção cinematográfica dessas crianças e jovens, com o intuito de percebermos o tipo de público infantojuvenil no qual os cineclubes têm acesso. A identificação dos conteúdos e dos gêneros cinematográficos de preferência, bem como as formas de recepção nos ajudam a perceber como as crianças e jovens tem se relacionado com o cinema, tornando viável o planejamento dos cineclubes investigados em torno dos seus repertórios e das lacunas que possuem na relação que produzem com as mídias audiovisuais.

Finalizando esse capítulo, apresentamos os demais participantes da investigação (dirigentes e mediadores cineclubistas), que nos concederam entrevistas semiestruturadas.

7.1 Os cineclubes de Portugal

7.1.1 Associação AO NORTE

O primeiro caso explorado nessa investigação será a Associação de Produção e Animação Audiovisual AO NORTE, localizada na região Norte de Portugal, na cidade de Viana do Castelo. Existente

desde o ano de 1994, a associação surgiu a partir da união de um grupo de pessoas que se articulava em torno do cinema, chamada “Oficina do Cinema e Audiovisual do Centro Cultural do Alto Minho”. Carlos Viana, atual presidente da direção da AO NORTE¹⁴¹, relata que “essa oficina era uma estrutura que era autónoma, que estava integrada em uma cooperativa. Só que, entretanto, deixou de fazer sentido essa estrutura estar subordinada a uma outra entidade, e decidimos criar uma associação independente” (Carlos Viana, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022).

Assim, a AO NORTE constitui-se como uma associação sem fins lucrativos, que congrega uma série de atividades em prol de três pilares de atuação: “o do cineclubismo, o do ensino e divulgação, e o da produção” (Maciel, 2021, p. 199). Financeiramente, conta com recursos advindos do ICA – Instituto de Cinema e Audiovisual, da Câmara Municipal de Viana do Castelo, de projetos que são submetidos anualmente a diferentes fontes de financiamento e de uma pequena parcela dos sócios (em torno de 100).

No âmbito da divulgação e do cineclubismo, a AO NORTE promove semanalmente sessões de cinema no espaço do Cinema Verde de Viana, tendo como principal objetivo “programar filmes de qualidade” (Carlos Viana, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022), propondo ciclos de cinema através da exibição de realizadores já confirmados ou sessões temáticas. Carlos Viana também esclarece que as sessões do cineclube não são compostas por debates, pois esses momentos de interação entre o público e realizadores são propostos em outros momentos, como os festivais promovidos pela Associação. Além das sessões do cineclube, a AO NORTE busca promover a parceria com as escolas para a exibição de filmes ao longo do ano, inclusive atendendo as demandas do PNC. Na sua sede, a associação conta com um Centro de Documentação de Cinema, disponibilizando ao público um acervo de filmes em DVDs. A AO NORTE faz parte da Federação Portuguesa de Cineclubes.

Entretanto, o trabalho de divulgação da Associação AO NORTE não pode ser resumido apenas nas suas atividades cineclubistas, pois o conjunto das ações promovidas pela associação tem gerado uma verdadeira cultura em prol do cinema e do audiovisual na região do Alto Minho. Atua constantemente na operacionalização das dimensões de divulgação, formação e produção cinematográfica, promovendo anualmente, por exemplo, os Encontros de Cinema, evento que congrega uma série de ações e atividades em torno das três dimensões citadas.

Os Encontros de Cinema, que no ano de 2023 opera a sua vigésima terceira edição, promovem e convergem uma série de atividades, e que também se propagam ao longo de todo o ano.

¹⁴¹ Todos os entrevistados, dirigentes e mediadores dos cineclubes investigados, assim como as crianças e jovens entrevistados nessa investigação serão apresentados de forma mais ampla ao final do capítulo 7.

Resumidamente, o conjunto dessas atividades “contam com exposições públicas de documentários a concurso, conferências, mesas-redondas, oficinas de formação e produção audiovisual e encontros de cineclubes e outras organizações ligadas ao cinema” (Maciel, 2021, p. 200). Algumas dessas atividades são os “Olhares Frontais”, que agregam a “exibição de filmes e documentários, workshops, masterclasses, encontros e discussões coletivas” (Maciel, 2021, p. 200), sendo aberto ao público, mas voltado aos estudantes de ensino superior dos cursos de cinema e áreas correlatas. Essa programação também envolve a mostra competitiva “PrimeirOlhar”, que tem como objetivo a “promoção do cinema documental”, destacando “os melhores filmes produzidos por alunos de cinema, de audiovisuais e de comunicação, ou por participantes promovidos por outras entidades de Portugal, da Galiza, do Brasil e de outros países de língua portuguesa”¹⁴².

Também como parte da programação dos “Olhares Frontais” ocorre o “Encontro Luso-galaico de cineclubes”, promovendo o encontro de cineclubistas de Portugal e da região da Galiza/Espanha para a discussão de temáticas de importância e interesse do movimento cineclubista.

Figura 8

Folder de divulgação do Encontro Luso-Galaico de Cineclubes, 2022



A partir de 2011, os Encontros de Cinema também começaram a promover a “Conferência Internacional de Cinema de Viana”, momento pensado para o encontro de pesquisadores e profissionais da área do cinema em torno das temáticas educativas, apresentando projetos, pesquisas e investigações, compartilhando experiências e reflexões. Ao longo dessa conferência também ocorrem atividades envolvendo professores das instituições de educação de Viana do Castelo, com o objetivo, segundo Carlos Viana, de “ligarmos sempre a atividade docente, também aqui a questões ligadas a literacia filmica, para

¹⁴² Informações divulgadas em <http://www.encontrosdecinema.pt/primeirolhar.php>

que os professores tenham acesso a essa capacidade de analisar filmes com os alunos, também do ponto de vista artístico e não só utilizar o filme para ilustrar uma aula ou parte de uma aula” (Carlos Viana, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022). Essas atividades, voltadas aos professores, ocorrem na forma de ações de formação, com a análise de filmes, bem como o Encontro de professores – Cinema e escola, onde são abordadas questões referentes ao trabalho da educação para o cinema.

Outras atividades no âmbito da formação ocorrem durante os Encontros de Cinema, entretanto, iremos abordá-las mais adiante, pois elas fazem parte do projeto de literacia fílmica e audiovisual “Escolas em Grande Plano”, que será analisado nessa investigação.

Ainda em termos de formação, a AO NORTE participa de redes internacionais ligadas a investigação, sendo uma delas sediada na própria associação: “Cinema e narrativas digitais” é um grupo de investigação, coordenado pelo Professor Doutor José da Silva Ribeiro, que articula suas atividades com o IPCA – Instituto Politécnico do Cávado e do Ave. Esse grupo, além da produção de conhecimento em torno das narrativas no cinema, é responsável pela organização da Conferência Internacional de Cinema, realizada durante os Encontros de Cinema, além de cursos durante o MDOC – Festival Internacional de Documentário de Melgaço.

Também em relação a dimensão da divulgação, a AO NORTE promove dois festivais: o “MONTARIA – Documentário e Património Local”, que ocorre na freguesia de São Lourenço da Montaria, e o “MDOC – Festival Internacional de Documentário de Melgaço”, no concelho de Melgaço. Ambos festivais envolvem, além da exibição, divulgação e competição de documentários, a participação dos envolvidos e da comunidade com atividades em parceria com as juntas de freguesia locais.

A AO NORTE, no ano de 2008, criou uma plataforma online intitulada “Lugar do Real”¹⁴³. Nesse ambiente, é possível acessar todas as produções realizadas pela associação ao longo dos anos, inclusive as produções das crianças e jovens criadas nas escolas no âmbito do projeto “Escolas em grande plano”.

Em termos de produção, a AO NORTE também atua com a realização de documentários de carácter etnográfico e social, disponíveis na plataforma “Lugar do Real”. Também realiza o projeto RE.VER, onde busca “tornar público um conjunto de atividades e discussões em torno da imagem fotográfica”¹⁴⁴.

Em linhas gerais, buscamos elencar a complexa rede de ações promovidas pela AO NORTE. É visível a ampla atuação da associação na comunidade e no seu entorno, sendo referência no trabalho envolvendo o cinema e as diferentes frentes que pode assumir (formação, divulgação, produção). Maciel resume essa complexidade de ações:

¹⁴³ <http://lugardoreal.com/>.

¹⁴⁴ Informações disponíveis em: <https://ao-norte.com/rever/rever01/index.php>.

É seguindo este caminho de implementação na comunidade, nas intersecções entre a promoção do audiovisual e a educação, na produção de conteúdos, festivais e outros eventos, no estabelecimento e manutenção de um trabalho em rede e na criação audiovisual que a AO NORTE tem trabalhado desde a sua fundação até hoje (Maciel, 2021, p. 207).

Escolas em Grande Plano – projeto de literacia fílmica e audiovisual

O projeto “Escolas em Grande Plano”¹⁴⁵ surge em 2001, após várias iniciativas isoladas que já vinham sendo promovidas pela AO NORTE em torno do eixo da formação, através da solicitação de professores de diferentes escolas parceiras. O projeto surge com o objetivo de organizar essas ações e incorporá-las ao currículo escolar das instituições. A organização e mentoria do projeto fica a cargo de Carlos Viana. Ele explica que, em parte, é responsável pelo “desenho” do projeto, e que as suas experiências pessoais foram o que levaram a construção desse modelo:

Eu digo sempre eu dei aula até dois anos atrás, sucessivamente. Mas durante todo meu percurso como docente, eu partilhei-o sempre com atividades ligadas ao cinema. Fiz também parte do curso que fiz para dar aulas, fiz também o curso de cinema. Estive muito ligado aquilo que se chama o cinema direto. Fiz um estágio em Paris ligados ao *Atelies Varans* e já realizei uma série de documentários. Portanto esse trabalho ligado ao cinema em paralelo com o trabalho docente é que me fez desenhar desta maneira aquilo que se calhar hoje é o Escolas em Grande Plano (Carlos Viana, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022).

Embora o projeto seja organizado e já desenhado com antecedência antes do período escolar, Carlos Viana deixa claro que a sua estrutura e execução variam muito em virtude de dois fatores: das escolas e do financiamento. Das escolas, pois, muitas vezes, os calendários e tempos escolares inviabilizam ou permitem uma ampliação das atividades planejadas; e do financiamento pois existem custos que, se não forem garantidos, reduzem as atividades (pagamento dos mediadores/formadores; alugueis de filmes). As atividades que compõem o projeto “Escolas em Grande Plano” envolvem alunos do Ensino Básico, Secundário, Profissional e Superior. Para participarem do projeto, as escolas ou professores precisam realizar sua inscrição previamente junto à Associação AO NORTE.

¹⁴⁵ A apresentação dos projetos será feita a partir dos documentos oferecidos e disponibilizados online pelos Cineclubes envolvidos, bem como pelas falas das entrevistas realizadas com os responsáveis pelos Cineclubes e mediadores das atividades.

De acordo com o Plano de formação do projeto “Escolas em Grande Plano” (ano letivo 2021/2022)¹⁴⁶, sua justificativa está centrada na disseminação das imagens no nosso cotidiano: “devido à sua complexidade e manipulação que lhe pode dar múltiplos sentidos, a imagem precisa ser analisada, decodificada e compreendida” (Projeto Escolas em Grande Plano, 2021/2022, p. 2). Assim, buscam desenvolver o interesse pelo cinema e o audiovisual, sensibilizar os alunos e professores para estas formas de expressão e para as tecnologias associadas e proporcionar aos jovens os meios de criação e de produção que permitam novas formas de expressão (projeto Escolas em Grande Plano, 2021/2022, p. 2). No mesmo documento orientador¹⁴⁷, que embasa as ações do ano letivo 2022/2023, encontramos uma ampliação desses objetivos:

- Possibilitar às crianças e jovens o encontro com o filme na sala de cinema valorizando-o enquanto arte e sensibilizá-las para as ligações que o cinema estabelece com outras formas artísticas;
- Criar novos públicos, dotados de sentido estético e crítico, abertos a uma cidadania participada, à democracia e à diversidade;
- Promover o gosto pela criação cinematográfica e audiovisual;
- Promover sinergias com projetos nacionais de educação para as artes, autoridades locais, as Escolas, as comunidades educativas e os agentes culturais.

Esse documento é definido em alinhamento às normativas do Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação¹⁴⁸, bem como junto ao Plano Nacional de Cinema e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, colaborando ainda com as escolas inscritas no Plano Nacional das Artes. As atividades propostas pelo “Escolas em Grande Plano” variam de acordo com os horários das escolas, os conteúdos das disciplinas dos professores envolvidos e das propostas/sugestões apresentadas pelos professores.

Todas as escolas participantes do projeto acabam fazendo parte da “Rede de escolas em Grande Plano”, que busca “promover a literacia cinematográfica, o sentido crítico, a capacidade de compreender, o saber fazer, pensar e refletir com as imagens” (Projeto Escolas em Grande Plano, 2021/2022, p. 2).

Segundo o documento orientador, o esquema abaixo ilustra as atividades que compõem o projeto “Escolas em Grande Plano”:

¹⁴⁶ Documento cedido pela Associação AO NORTE.

¹⁴⁷ Disponível em: https://www.ao-norte.com/aonorte_docs/escolas-em-grande-plano-022-023.pdf?v=1.3.

¹⁴⁸ De acordo com o plano, as atividades de literacia cinematográfica do projeto seguem as orientações contidas no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, atendendo as áreas de competência “Linguagens e Textos”, “Informação e Comunicação”, “Pensamento Crítico e Pensamento Criativo” e “Sensibilidade Estética e Artística”.

Figura 9

Esquema representativo das atividades do projeto “Escolas em Grande Plano”



Entretanto, existem ainda atividades formativas não contempladas no documento orientador, pois são realizadas pontualmente apenas durante os Encontros de Cinema: *Escola no Cinema* e *Oficinas nas escolas*. Essas duas atividades também serão consideradas como integrantes da proposta geral de formação da Associação.

No material de apoio, encontrado no Apêndice 1 dessa tese, é possível a apreciação descritiva de todas as atividades que compõe o projeto “Escolas em Grande Plano”, com ênfase nas que são direcionadas à Educação Básica e Ensino Secundário. Existem ainda outras modalidades de trabalho mais voltadas à formação em nível superior e profissionalizante, mas que não serão abordadas nessa investigação. Também existem formações voltadas aos professores das escolas participantes, mas que também não serão analisadas por não atingirem o foco da nossa pesquisa.

A análise de todos os materiais disponibilizados pessoalmente e de forma *online* nos permitem avaliar a ampla atuação do projeto, bem como sua sucessiva busca por, a cada ano, expandir suas ações, embora o plano ser suscetível ao calendário e tempo das escolas, o que pode comprometer, em casos específicos, a continuidade e sequência de algumas atividades pensadas a médio e longo prazo, essas mais instigantes do ponto de vista da efetivação da concretização de um projeto de literacia cinematográfica. É interessante perceber a tentativa de equilíbrio construída pelo projeto em atender as diferentes dimensões da literacia cinematográfica, apostando em atividades de apreciação/visionamento

de filmes de cinematografias europeias e de diferentes géneros, bem como atividades de produção cinematográfica por parte de crianças e jovens.

Também é importante salientar as parcerias necessárias para o andamento de um projeto de forma tão duradoura quanto o “Escolas em Grande Plano”. Percebe-se a confiança e o interesse das escolas de Viana do Castelo na participação das atividades, que envolveram, apenas no ano letivo de 2021/2022 em torno de 1.180 alunos. Também se entende a Associação AO NORTE como uma das principais entidades culturais da região Norte do país, e todo o esforço para atuar nas mais diferentes frentes da cultura cinematográfica é notório pela qualidade das atividades que desenvolve.

Ao longo da investigação pudemos observar algumas atividades do projeto “Escolas em Grande Plano” sendo desenvolvidas. Observamos a gravação de uma turma do “Histórias na praça”, duas oficinas “A linguagem do cinema” e duas sessões do “Escola no cinema”. Posteriormente, entrevistamos seis jovens que participaram das ações observadas, bem como o mediador Felipe Guerra¹⁴⁹. Mais adiante esse material servirá de base para a análise sobre o projeto, contemplando diferentes perspetivas.

7.1.2 Cineclube de Viseu

O Cineclube de Viseu, localizado na cidade de Viseu, região central de Portugal, foi fundado em 1955, sendo um dos mais antigos cineclubes em funcionamento do país. Segundo informações obtidas em seu site¹⁵⁰, desde as suas primeiras projeções havia um olhar para o público infantil, através de uma programação diferenciada, em sessões que aconteciam no Clube de Viseu, “acompanhadas por textos de apoio e palestras”. Rodrigo Francisco, atual diretor do cineclube, explica que em abril de 1956

A direção do cineclube já pensou que era importante haver uma sessão para crianças e jovens e famílias, uma sessão de cinema, pública, portanto, tal como havia sessões públicas à noite, também se pensou em fazer sessões públicas diurnas, num domingo, salvo erro, para crianças, jovens e famílias (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

O cineclube possui uma sede própria, localizada no Centro Histórico da cidade, sendo sua natureza a de uma associação cultural sem fins lucrativos. Também faz parte da Federação Portuguesa de Cineclubes. Atualmente consegue manter uma estrutura semiprofissional, pois conta com a

¹⁴⁹ Felipe Guerra é atualmente um dos mediadores do projeto “Escolas em grande plano”. É brasileiro, jornalista, produtor, diretor de cinema e atuou, ainda no Brasil, como mediador através de oficinas ministradas para crianças em algumas cidades do país. Em 2019 muda-se para Portugal onde atua como *freelancer* para a Associação AO NORTE.

¹⁵⁰ www.cineclubeviseu.pt

colaboração de pessoas que trabalham pontualmente em ações do cineclube, como no projeto educativo. Rodrigo Francisco fala sobre a estrutura financeira da instituição, que conta com uma fonte advinda 50% das cotas de seus associados (em torno de duzentos e cinquenta pessoas) e 50% fruto de financiamento de organismos públicos. Avalia esse equilíbrio das contas do cineclube como positivo, pensando o contexto português, pois possibilita uma maior autonomia da entidade para a realização e o cumprimento de ações que são deficitárias financeiramente, como é o caso da dimensão do trabalho que desenvolvem junto às escolas: “os alunos pagam valores simbólicos, aliás, estão até muitas vezes isentos, no caso dos escalões mais baixos (...) o projeto não é orientado com nenhuma intenção de lucro, esse projeto pedagógico, portanto tem que haver de fato atividades que o cineclube faz que ajudem a compensar este projeto que é menos interessante do ponto de vista financeiro” (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

Um outro aspeto importante em relação ao trabalho do Cineclube de Viseu é a sua abrangência em todo o distrito, atuando como um agente de descentralização cultural em uma região que é “particularmente pobre do ponto de vista de dinâmica cultural. Desde cedo o cineclube sentiu necessidade também de conseguir estar presente em outros concelhos, em outras regiões, no norte do distrito, em todo o distrito” (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

Suas ações estão pautadas no tripé de exibição (sessões de exibição de filmes), publicação (boletim – revista *Argumento*) e Educação (Projeto Cinema nas escolas). Rodrigo Francisco divide as ações a partir dos objetivos diretos da instituição e aquelas que foram se adaptando ao longo da sua existência. Seria o principal objetivo do cineclube a divulgação e exibição de filmes de qualidade, “a história do cinema, o cinema como arte, o cinema europeu, português, lusófono” (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022). Mas, segundo Rodrigo Francisco, “tinha que haver mudança senão não havia mais cineclube”, e foram essas mudanças que, somadas às ações do cineclube, constituem a atual estrutura de trabalho da instituição.

Figura 10

Sede do Cineclube de Viseu



Na dimensão de exibição, o Cineclube atua semanalmente com uma programação de sessões de cinema no Auditório do IPDJ – Instituto Português de Desporto e Juventude/Viseu. Os filmes que compõe essas sessões costumam dar a “conhecer diferentes cinematografias e autores”¹⁵¹. Além disso, também promove sessões ao ar livre, intituladas “O cinema na cidade”, realizadas desde 1982, aproveitando espaços ao ar livre de Viseu, durante o verão. É responsável também pela organização do festival “Vistacurta”, voltado ao público em geral, que dinamiza a participação de realizadores do distrito de Viseu (mostra competitiva local) e de Portugal (mostra competitiva nacional).

No âmbito da publicação, o Cineclube de Viseu produz a revista intitulada “Argumento”, atualmente na edição 175 (abril de 2023). Para a publicação na revista, o cineclube abre edital de convocação para submissão de ensaios e críticas de cinema. De acordo com o Relatório de Atividade anual do Cineclube de Viseu de 2021, a revista Argumento nasceu com o objetivo de divulgar as atividades do cineclube. Entretanto, ao longo dos anos, expandiu seus objetivos, tornando-se um dos principais expoentes de divulgação da sétima arte no país: “pretende-se um formato capaz de pensar o cinema, em primeiro lugar, mas também as artes em geral, com poucos meios mas muito empenho para refletir e agitar” (Relatório de Atividade Anual, Cineclube de Viseu, 2022, p. 30).

Por fim, o Cineclube de Viseu atua fortemente junto às crianças e jovens através do projeto “Cinema para as escolas”, que será explorado nessa investigação.

O projeto “Cinema para as escolas”

¹⁵¹ <https://www.cineclubeviseu.pt/Marco-Terra-em-Transe>

O Cineclube de Viseu, desde 1999 que propõe a execução de um projeto nas escolas voltado a educação para o cinema, abrangendo gradativamente todo distrito de Viseu. Justifica-se essa ação porque “as imagens em movimento constituem um meio de expressão vital e distintivo, e ocupam um papel cada vez mais importante como parte da nossa herança cultural”¹⁵². Em virtude das “lacunas existentes na formação educativa em relação à sensibilização de jovens e crianças nesta área”, o Cineclube de Viseu promove, anualmente, uma série de atividades envolvendo a formação de escolas, crianças, jovens, professores e o público em geral, abrangendo a “experimentação, formação, realização e o visionamento de filmes” através de uma proposta multidisciplinar envolvendo as diferentes áreas de criação artística associadas ao cinema.

Na apresentação do projeto, disponível em seu site, é abordado o papel que os cineclubes possuem na formação de públicos de cinema desde sua origem, pois foram as primeiras instituições a pensarem o viés educativo para o cinema. Nesse sentido, espera-se, com o olhar dos cineclubes para essa formação, um público “mais informado, esclarecido e disponível para abordagens criativas e específicas da sua condição”.

Ao longo dos seus 24 anos de existência, o projeto já atingiu em torno de 49.000 alunos e 2.400 professores, também estabelecendo parcerias com a Acert – Associação Cultural e Recreativa de Tondela, o Centro Cultural de Belém, a Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema, Coimbra Capital Nacional da Cultura, o Teatro Municipal da Guarda ou o Teatro Viriato. No ano de 2021/2022 o projeto pedagógico do Cineclube de Viseu foi selecionado pelo CREATIVE FLIP como “projeto que fomenta conceitos de aprendizagem inovadores e impulsiona a gestão do conhecimento no domínio dos direitos de propriedade intelectual para os sectores cultural e criativo” (Relatório de Atividade 2022, Cineclube de Viseu, p. 3).

Mas, se atualmente o projeto atua em larga escala, em todo distrito de Viseu, o seu início foi bastante diferente:

A maior parte do tempo das reuniões, quando íamos a uma escola, era justificar porquê achávamos que o cinema era importante para uma escola, para os alunos, para os professores. ‘Mas porquê que vamos deixar de falar só de português e também vamos falar de um filme e depois de português?’ E a maioria do tempo, nas reuniões, era isto, era explicar que o cinema é importante, pode ser uma ferramenta pedagógica, pode ter uma utilidade, pode ser um apoio para divulgação de conteúdos disciplinares.

¹⁵² <https://www.cineclubeviseu.pt/O-Cinema-para-as-Escolas>

Quanto mais chegar a parte do cinema *per si* é uma ferramenta cultural. Quanto mais chegar a essa parte, essa parte já era uma heresia. Nessa altura, tínhamos que ter esse trabalho todo (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

Rodrigo Francisco explica que a atuação do Cineclube e do projeto Cinema para as escolas conseguiu superar a necessidade de “convencimento” por parte das escolas e professores em relação a importância do cinema na Educação, havendo um aumento significativo do interesse pelas atividades do cineclube pelas instituições educativas. Isso se dá tanto em virtude do trabalho que o Cineclube de Viseu vem construindo junto a comunidade ao longo desses anos, mas também em virtude da própria existência do PNC, que, de certa forma, validou a relevância do cinema junto ao currículo escolar: “o Ministério da Educação está a dizer que o cinema é uma ferramenta válida, e, portanto, hoje é muito mais fácil, é mais natural essa relação com as escolas” (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

Sobre as origens e bases do projeto Cinema para as escolas, Rodrigo Francisco explica que antes de 1999 já era oferecido atividades formativas em forma de workshops, mas de forma esporádica. E foi nesse ano que se pensou a criação de uma estrutura para essas atividades, atingindo os 1.º e 2.º ciclos e o Ensino Secundário. Entretanto, a presença e participação no Cineclube de Viseu de especialistas na área de cinema de animação e de Educação também colaboraram para a efetivação desse projeto:

Havia conversas, havia interesse. Às vezes a coisa mais importante é o interesse, não é? Havia um interesse que era partilhado por um grupo de pessoas. Basicamente é assim que as coisas acontecem. Quando não há outros... Não foi uma coisa, como os ingleses dizem, *parashooting*. Não foi uma coisa de paraquedas. (...) Podia haver um anúncio do Ministério da Cultura: ‘há 2 milhões de euros para projetos para escolas. Ah, vamos fazer!’ Não, não foi nada disso. Não havia dinheiro nenhum. O que se pensou foi: já estamos a fazer de forma caso a caso, mês a mês, então vamos fazer um programa estruturado e vamos apresentá-lo às escolas. Portanto, foi assim. Cresceu de baixo para cima. (...) De facto, não foi um projeto que surgiu de qualquer maneira (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

O interesse e a vontade de organizar o projeto educativo partiu de profissionais ligados à área de cinema de animação e Educação que pertenciam ao cineclube, tais como Rodrigo Francisco (diretor e coordenador das sessões “Escolas animadas”, “Sessões de cinema” e “Vanguardas e estéticas no cinema”), Carla Augusto (atualmente coordenadora da sessão “Pequeno Cinema” do projeto Cinema

para as escolas) e Graça Gomes (atualmente coordenadora da sessão “Aprender em Filmes” do projeto Cinema para as escolas). Também se referem a outros profissionais que, na época, participaram das primeiras atividades do projeto, mas que não atuam mais na instituição:

Naquela altura havia um grupo ligado ao cinema de animação que tinha esse interesse, e havia pessoas que tinham como interesse principal levar crianças a ver filmes na sala de cinema. E então nos chocou esses dois objetivos primeiros. Experimentar cinema de animação e visualização de filmes em contexto próprio, que é a sala escura. Essa inspiração foi o que as pessoas podiam fazer. Porque não adiantava muito, era o que se pensava na altura, pensar em objetivos e só depois ir encontrar pessoas. Nós estamos em Viseu, não é fácil pensar num objetivo e depois ir buscar só a Lisboa ou a Madrid. Não, tens de trabalhar com recursos que há cá, quando não há outros meios (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

Essas duas sessões foram as que originaram as primeiras iniciativas do Cinema para as escolas, em 1999: “Sessões de cinema para as escolas” e “Oficinas de Pixilação”. No ano de 2000, outras atividades passaram a compor o projeto, como o “Aprender em filmes”, “Escolas animadas” e a 1.^a sessão do que atualmente se constitui como “Vanguardas e estéticas no cinema”. Em 2001, as atividades do projeto começaram a se descentralizar, alcançando outros concelhos. Em 2010, o projeto se amplia com a inserção da sessão “Pequeno Cinema” voltada a educação Pré-escolar e 1.º ciclo da Educação Básica.

O projeto conta com o financiamento do ICA, da Câmara Municipal de Viseu e algumas atividades são cobradas dos alunos participantes para que se possa arcar com as despesas envolvidas.

No ano letivo de 2021/2022, o projeto Cinema para as escolas contou com a participação de 2.500 alunos conforme relatório anual¹⁵³ das atividades do Cineclube de Viseu.

Atualmente, o projeto “Cinema para as escolas” possui a seguinte configuração:

Figura 11

Esquema representativo das atividades desenvolvidas no projeto “Cinema para as escolas”

¹⁵³ Relatório disponível em: https://vistacurta.pt/relatorios/2022_RELATORIO_GERAL_web.pdf.



No material de apoio, que pode ser apreciado no Apêndice 2 dessa tese, apresentamos uma descrição das atividades que compõem o projeto a partir das informações disponíveis no site do Cineclube, nos materiais produzidos pelo projeto e nas entrevistas concedidas pelos mediadores/orientadores das ações.

Da mesma forma que a Associação AO NORTE possui ampla representatividade para a formação de uma cultura cinematográfica na região Norte de Portugal, o Cineclube de Viseu configura-se como um agente institucional gerador de experiências e atividades em prol da divulgação, educação e produção cinematográfica na sua região. Sua proposta de descentralização das ações em diferentes cidades do distrito permite um diálogo com a comunidade, bem como a confiança e ampliação das suas ações. As produções realizadas junto às crianças e jovens com o projeto Cinema para as escolas tem recebido notoriedade não apenas junto às escolas, que a cada ano buscam estabelecer parceria, mas nos próprios festivais de cinema do país, através de premiações como no último Festival Cinanima (2022), em que o filme “A cerejeira mágica”, produzido durante a sessão Pequeno Cinema, foi premiado como melhor filme na categoria Prémio Jovem Cineasta.

No site do Cineclube de Viseu é possível ter acesso aos filmes produzidos pelo projeto Cinema para as escolas, mas também a outros tipos de materiais, como o *padlet* produzido em torno do “Diário Cinéfilo”, tutoriais para a realização de oficinas digitais com experiências de animação e indicações de filmes por faixa etária.

Durante nossa investigação foi possível a realização de observações de algumas atividades desenvolvidas pelo cineclube em torno do projeto Cinema para as escolas. Essas observações acompanharam as sessões do Pequeno Cinema e Aprender em Filmes. Foi possível entrevistar cinco crianças e jovens envolvidas nessas atividades, bem como as mediadoras Carla Augusto, Graça Gomes e Rodrigo Francisco, mediador, coordenador do projeto Cinema para as escolas e diretor do Cineclube de Viseu.

7.2 Os cineclubes do Brasil

7.2.1 Cineclube Ó Lhó Lhó

O terceiro caso que irá compor essa investigação encontra-se na cidade de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina/Brasil. O Cineclube Ó Lhó Lhó¹⁵⁴ é fruto de um projeto de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, campus Florianópolis¹⁵⁵, que conta com a participação e organização de estudantes e servidores do IFSC, bem como da comunidade externa, em funcionamento desde o ano de 2014. Sua origem está ligada ao trabalho desenvolvido pela professora Gizely Cesconetto, que há 26 anos atua como professora do IFSC, mas que passou onze anos cedida ao IPHAN de Laguna, onde atuou junto ao Centro Histórico, organizando e implementando um cineclube comunitário. Ao retornar para o IFSC, a professora relata que:

Quando eu volto para o IFSC aquele corpo de professora tem que se adaptar e abandonar toda uma coisa de agitação cultural. Daí eu resolvi trazer agitação cultural pra cá. Aí comecei a trazer eventos pra cá, mostras, Festival do Minuto, Animamundi (...). E fui atrás do grêmio, pra provocar (...). O grêmio não fazia muita atividade cultural, fazia só mais atividade de militância estudantil. Daí fui propor um espaço que unisse a militância estudantil com uma atividade cultural, e que trabalhasse as questões de emancipação humana mesmo, de direitos humanos, que trabalhasse a questão dos direitos civis também, como que a gente se porta no mundo, que questionasse o capital, que questionasse a exploração humana, que construísse consciência de classe,

¹⁵⁴ O termo Ó Lhó Lhó, conforme explica Mariah Fonseca, participante do cineclube, refere-se a uma expressão popular utilizada em Florianópolis, que pode representar várias expressões, como “olha ali”, ou então uma situação de espanto.

¹⁵⁵ Os institutos federais de educação são instituições educativas ligadas à rede federal, que primam pela oferta de uma educação profissional, científica e tecnológica através de cursos de qualificação profissional, educação de jovens e adultos, cursos técnicos, superiores e de pós-graduação. Fonte: <https://www.ifsc.edu.br/o-ifsc>. Em Santa Catarina, o IFSC conta com a presença de 22 campi espalhados pelo Estado.

uma série de coisas. Aí eu vou com essa proposta bem política pra dentro do grêmio achando que ia ser aceita (Gizely Cesconetto, entrevista pessoal, 5 de maio, 2023).

A professora relata que a proposta de criação de um cineclube sofreu muita resistência por parte do grêmio estudantil do IFSC, que na altura não tinha interesse em uma proposta “política” cineclubista, mas sim em uma atividade mais prazerosa e lúdica. Foi necessário um ano de diálogos e reuniões até que o grêmio estudantil aceitasse a proposta de criação do cineclube. Em 2013, a professora operacionalizou algumas oficinas formativas em torno do cineclubismo, com a participação de Felipe Macedo e Frank Ferreira, cineclubistas brasileiros, além do advogado Guilherme Coutinho Silva, especialista em direito autoral e informação, que ajudou a esclarecer questões relativas aos direitos autorais das obras audiovisuais, tranquilizando, tanto os integrantes do grêmio quanto a direção do IFSC.

Segundo informações obtidas no seu site¹⁵⁶, o Cineclube Ó Lhó Lhó se apresenta como uma instituição cultural organizada pelo público, que busca construir sua relação com o cinema através de práticas e ações de estudo, reflexão e crítica, produzindo a sua própria identidade cineclubista. Além disso, “é um espaço democrático de educação e formação cidadã, pois trata de temas transversais às diversas áreas do conhecimento, como as Artes, Ciências Humanas, Sociais, Ambientais e Exatas” (Cineclube Ó Lhó Lhó, 2023). E, se inicialmente o grêmio estudantil não queria um envolvimento político nas atividades cineclubistas, esse desejo acabou não se mantendo ao longo das primeiras sessões do cineclube:

se tu for olhar desde o primeiro ciclo, que o grêmio dizia que não queria ser político, se tu pegares todos os cartazes tu vai ver que com raras exceções não é um ciclo politizado, não é um ciclo pautado por alguma coisa ou que está acontecendo no país ou que está acontecendo aqui na região, na grande Florianópolis ou que está acontecendo aqui dentro do IFSC. Já teve caso de, por exemplo, o menino vir de salto alto pra cá e sofreu uma transfobia, daí a gente vai ter um ciclo que vai tratar de transfobia, ou vai tratar de questão de gênero, diversidade. Então, os ciclos eles tão sempre colados com alguma coisa muito politizada (Gizely Cesconetto, entrevista pessoal, 5 de maio, 2023).

¹⁵⁶ <https://cineclubeolholho.com/>

Com o tempo, o Cineclube Ó Lhó Lhó vai construindo uma autonomia em relação ao grêmio estudantil do IFSC em virtude das diferentes visões políticas dos integrantes do grêmio e do cineclube, conforme explica Mariah Fonseca, uma das primeiras integrantes do cineclube.

Atualmente suas atividades abrangem projetos de trabalho na área de produção, exibição, censo/senso cineclubista¹⁵⁷ e mapeamento permanente, o cineclubinho, os debates cineclubistas, sendo organizados por comissões de trabalho. Essas comissões envolvem ainda sessões de divulgação e comunicação, a manutenção do site, a memória do cineclube e a sustentabilidade e projetos (busca por alternativas de financiamentos por meio de submissão a editais).

Figura 12

Esquema representativo das comissões de trabalho do Cineclube Ó Lhó Lhó



Em termos de produção, o Cineclube Ó Lhó Lhó iniciou uma dinâmica de registo das suas atividades, pensamentos e memórias através da criação de audiovisuais, disponíveis no seu canal do *Youtube*. Ao todo, foram produzidos cinco vídeos, de diferentes géneros, incluindo uma *websérie* mostrando três projetos artísticos em atuação no IFSC. O objetivo principal dessas produções é a divulgação e comunicação das dimensões do Cineclube Ó Lhó Lhó.

No eixo da exibição, as sessões são realizadas semanalmente, em ciclos temáticos, com duração, em média de um mês, seguidas por debates. De acordo com o site, foram realizadas 371

¹⁵⁷ Foi através desse censo/senso que conseguimos estruturar e ampliar o mapeamento cineclubista desta investigação.

sessões, através de 64 ciclos, totalizando 8.445 pessoas envolvidas. Durante a pandemia, realizaram sessões online. Os filmes são exibidos com o propósito de proporcionar “reflexões e debates acerca da realidade e desta forma provocar mudanças na forma de ver e atuar no mundo” (Cineclube Ó Lhó Lhó, 2023).

A atividade de construção de um censo/senso cineclubista nasceu durante a pandemia, no intuito de conhecer o movimento nacional, suas identidades, buscando responder à questão: “quem somos, o que fazemos e para onde vamos como organização do público do audiovisual?” (Cineclube Ó Lhó Lhó, 2023). Durante os anos de 2020/2021 foram realizados oito encontros virtuais, com a participação de cineclubes e entidades cineclubistas de nove estados brasileiros. Existe também, no site do Cineclube Ó Lhó Lhó, um espaço para o mapeamento permanente dos cineclubes brasileiros¹⁵⁸, através de um dispositivo onde os cineclubes podem enviar seus dados para participarem dessa atividade.

O movimento criado em torno do censo/senso cineclubista, que gerou também um grupo de participantes através de uma lista de e-mails para a continuidade dos contactos, acabou mobilizando o movimento nacionalmente em um momento bastante delicado de isolamento social, ainda sem perspectivas de retorno às atividades presenciais. Gizely Cesconetto explica que, inicialmente, a proposta surge da busca pela identidade do Cineclube Ó Lhó Lhó a partir do diálogo com outras instituições, mas que, com o passar do tempo, esse censo/senso também gerou outros questionamentos:

A ideia era buscar a identidade do Cine Clube Ó Lhó Lhó por meio do diálogo com outros cineclubes. E acaba que no diálogo com outros cineclubes vai brotando as questões políticas nacionais, vai brotando... porque o próprio grupo começa a dizer: ‘olha, a gente devia ter isso’. Aí quando pessoas começam a perguntar: ‘e existe ainda o CNC?’ ‘Não, existe CNC, eu faço parte’. Aí alguns cineclubes que vem e fazem parte, etc... Aí que começa o grande questionamento do movimento nacional, né? Mas a intenção não era nem movimentar isso. Então, isso virou muito político de tentar identificar a identidade e acabou provocando... reações inclusive, né? A gente começa a ter reações. Coisas que estavam mais paradas começam a ressurgir, começa a ter o próprio mapeamento do CNC que estava parado, a gente não sabe se foi a gente que provocou isso. (...) Então a gente acha que a gente acaba provocando alguns

¹⁵⁸ <https://cineclubeeolho.com/mapeamento-cineclubista/>

movimentos nacionais por conta das nossas ações né, que naquele momento estava todo mundo no virtual (Gizely Cesconetto, entrevista pessoal, 05 de maio, 2023).

Através do censo/senso cineclubista é que pudemos observar uma tentativa de diálogo entre cineclubes brasileiros voltar a ser reestabelecida.

Os *Debates cineclubistas* aconteceram a partir de encontros virtuais, tendo como pauta a reflexão sobre as “atividades coletivas com os meios audiovisuais” (Cineclubes Ó Lhó Lhó, 2023). No ano de 2020, entre os meses de julho e agosto, o Cineclubes promoveu uma série de debates intitulada “Passado, presente e futuro do cineclubismo”, com a participação de Felipe Macedo, cineclubista brasileiro. Os quatro encontros virtuais abrangeram as temáticas “Público e Cinema”; “Cineclubes: conceito e história”; “Cineclubes e as instituições de origem no público” e “O futuro do cineclubes”, disponíveis no canal do Youtube do Cineclubes Ó Lhó Lhó¹⁵⁹.

Em termos de financiamento, o cineclubes submete sua proposta como projeto de extensão para os editais de financiamento do IFSC. Em 2023, esse financiamento acontece com a atribuição de nove bolsas para estudantes do instituto, além de uma bolsa para o professor coordenador do projeto, a ser revertida para o cineclubes. Existe ainda uma comissão especial no cineclubes Ó Lhó Lhó para a elaboração de projetos a serem encaminhados para editais de incentivo à cultura.

Mariah Fonseca explica que o fato do cineclubes estar ligado ao IFSC possui fatores positivos, como é o caso da estrutura física (espaços, equipamentos) e financiamento, mas também é limitador por algumas questões, pois, em função de estar atrelado a instituição, não consegue ganhar maiores proporções e expansão. A professora Gizely Cesconetto também reflete sobre as limitações sentidas pelo fato do Cineclubes estar vinculado ao IFSC, principalmente na relação que pensa e estabelece com a comunidade:

A própria estrutura do IFSC, que dá corpo pro cineclubes ou estrutura pra que ele funcione também impede que ele seja autônomo e comunitário. Porque ele tem catraca que não deixa a comunidade entrar, não tem bolsa pra quem não tem matrícula de ensino. Então a comunidade nunca... vai ter que ser sempre voluntária, só ganha bolsa quem é aluno do IFSC, né? Porque não... a extensão não reconhece a comunidade, ela só reconhece o ensino. (...) Então a extensão ela está sempre pensando a comunidade, prestação de serviço... uma prestação de serviço, e se a gente for entender como coletivo, cultural, comunitário, não pode ser prestação de serviço. A comunidade tem

¹⁵⁹ <https://www.youtube.com/playlist?list=PLkar-ELsaRvxLXRzoop2TjDilOdtNYaRh>

que estar pautando, ela tem que estar aqui presente. Ela é parte. Ela faz parte do todo né? E isso é muito difícil, então o que que o Cineclube já tá antevendo? Que no futuro a gente tem que sair daqui de dentro. Ele não pode tá fisicamente aqui dentro (...) ele continuar fisicamente aqui é um ciclo sem fim, ele vai continuar limitado aquilo que a instituição permite ou não permite. Ele atuando fora, ele é da comunidade e aí é nós indo lá, atuando junto e não o contrário, né? (Gizely Cesconetto, entrevista pessoal, 05 de maio, 2023).

As questões que envolvem a participação e o envolvimento da comunidade são o norte do Cineclube Ó Lhó Lhó. Como um coletivo cultural e político, pensam que sua função principal é a transformação social perpassada pelo audiovisual. Também se identifica essa marca de atuação política na formação dos jovens envolvidos, pois consegue transpor as relações entre cinema, audiovisual e público, sendo um dos principais fatores que nos levou a selecioná-lo como um dos casos investigados, ou seja, o facto de constituir-se enquanto instituição associativa, democrática e protagonizada por jovens. Embora tenha base em uma instituição educativa, entendemos a sua relevância para essa investigação em virtude, principalmente, do protagonismo dos jovens na gestão de um cineclube; da movimentação no movimento nacional que vem propondo ao longo dos últimos anos; da concepção de cineclubismo que carrega; e da curiosidade em observar como será realizada a transposição dos seus ideais no trabalho que começou a desenvolver com crianças.

Os sentidos em prol da comunidade, do coletivo e da ação transformadora, que regem as ações da organização, passam agora por novo desafio: o envolvimento da comunidade externa, mais precisamente o Maciço do Morro da Cruz, localizado atrás do IFSC, que envolve 16 comunidades abrangendo uma população economicamente mais desfavorecida da cidade. O Cineclubinho Ó Lhó Lhó será uma das alternativas de descentralização do cineclube, colocando em prática suas ações em busca de uma expansão e de um sentido comunitário de formação.

Cineclubinho Ó Lhó Lhó – “projeto de formação audiovisual para o público infantil”

Ao longo das atividades do Cineclube Ó Lhó Lhó, no ano de 2018, foi realizada uma experiência com crianças vinculadas a Casa dos Girassóis, ONG existente na comunidade do Maciço do Morro da Cruz, durante as comemorações do mês das crianças (outubro). A partir dessa experiência e de mais

dois encontros, incluindo também crianças da creche São Francisco de Assis, no Bairro da Serrinha, pensou-se a criação de um “projeto de formação audiovisual para o público infantil” (Cineclube Ó Lhó Lhó, 2023), envolvendo sessões regulares quinzenais de exibição de filmes e debates com crianças e professores.

A parceria estabelecida com a ONG Casa dos Girassóis, que engloba 20 crianças do Maciço do Morro da Cruz em atividades no horário pós-laboral, acabou sendo a forma encontrada pelo Cineclube Ó Lhó Lhó de aliar sua motivação de expansão das atividades para fora do IFSC, mas, principalmente, de envolver essa comunidade para dentro do instituto, afinal, ela localiza-se nas suas mediações:

Figura 13

Vista do Maciço do Morro da Cruz, com a ONG “Casa dos Girassóis” localizada ao lado direito da imagem



O encantamento produzido por essa experiência com as crianças acabou gerando, em 2019, uma nova tentativa de consolidar-se como uma ação permanente junto à ONG. Entretanto, ao longo desse ano, houve algumas dificuldades na execução dessa proposta:

Em 2019 a ideia era fazer quinzenal já, mas acabou que daí foi no segundo semestre, e aí é um mês de muita chuva, e aí quando chove, eles não conseguem descer, e a gente... a partir do momento que a gente entrou em contato com a Casa dos Girassóis é que a gente pensou: ‘hum, é legal’... foi aí o primeiro: ‘quem são essas pessoas?’ Aí eu falei que a gente começou a pensar um pouco expandido mais né... Qual a importância delas estarem vindo pro IFSC? De estarem ocupando espaço que muita gente acha que é uma escola privada né? Não tem muita vaga, enfim, é difícil entrar aqui dentro. Mas ao mesmo tempo o IFSC no centro da vista de todo mundo que mora ali, que é gigante esse espaço. E aí a gente fez... eu lembro que a nossa primeira

atividade foi... depois a gente exibiu uma série de curtas e fez um debate, bem debate mesmo depois. Acho que as primeiras vezes foi bem isso assim. Sessão com um debate, depois que a gente sentava em círculo, conversava, só que aí trazia um pouco mais estruturado nas perguntas, mais direcionado, né? (Mariah Fonseca, entrevista pessoal, 10 de maio, 2023).

Figura 14

Vista da ONG “Casa dos Girassóis” para o prédio do IFSC, à esquerda da imagem



Em 2020, com a pandemia, as ações do Cineclubinho Ó Lhó Lhó foram suspensas em virtude das contingências sanitárias impostas, não sendo proposta nenhuma atividade virtual em virtude das especificidades do público envolvido. Em 2022 foram retomadas as ações do cineclubinho, e que vêm sofrendo mudanças e adaptações ao longo de todo processo. Mariah Fonseca, em virtude da sua atuação mais direta junto ao Ó Lhó Lhó, e também pela sua formação em licenciatura em Artes Visuais, acaba sendo uma das mediadoras das ações do cineclubinho, junto à professora Gizely Cesconetto.

Em entrevista, Mariah Fonseca revela o início do processo de organização e estruturação do Cineclubinho Ó Lhó Lhó, ainda em 2022, apontando as fragilidades sentidas ao longo do trabalho. Em 2023, uma nova estruturação é pensada para o projeto, envolvendo a inserção de dois bolsistas específicos para a comissão do cineclubinho, além da continuidade de Mariah e Gizely na equipe. A

equipe também conta com o envolvimento de outras duas participantes, uma bolsista de outra comissão do Cineclubes Ó Lhó Lhó e outra voluntária.

É pensado para o ano um objetivo norteador em torno do desenvolvimento do senso de comunidade do grupo, refletindo os ideais do próprio Cineclubes Ó Lhó Lhó.

Será o desenvolvimento desse sentido de comunidade que norteará o projeto ao longo de 2023, onde se pretende a produção de produto audiovisual que comunique e expresse o sentido que as crianças participantes percebem do seu lugar. As atividades do Cineclubinho ocorrem quinzenalmente, no Laboratório de Artes Visuais do IFSC, contando com a participação da equipe do Cineclubinho Ó Lhó Lhó, as crianças, jovens e professoras responsáveis pela ONG Casa dos Girassóis.

Figura 15

Laboratório de Artes Visuais do IFSC/Florianópolis, sede do Cineclubinho



Foram realizadas duas observações presenciais junto ao Cineclubinho Ó Lhó Lhó em 2023 (mês de maio), além do acompanhamento dos planejamentos e ações do projeto ao longo do ano. Também foi possível entrevistar três crianças participantes das ações do Cineclubinho, desde 2022, pertencentes à Casa dos Girassóis.

7.2.2 Cineclubes da Mostra

Nosso último caso investigado é o Cineclubes da Mostra, que ocorre também na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina. Nascido em 2017, essa atividade é fruto de uma outra ação de grande peso para o cinema infantil nacional: a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, que em 2023 realizará a sua 22.^a edição.

Esse festival de cinema anual abrange uma série de atividades, além da exibição de filmes nacionais e internacionais (curtas e longas-metragens infantis). Possibilita o contacto do público com realizadores e escritores, através de debates, promovendo ainda “experiências artísticas afetivas”¹⁶⁰, como o sorteio de livros, oficinas de audiovisual, shows musicais, tudo gratuitamente. Promove, para realizadores, a possibilidade do debate em torno da produção de cinema e audiovisual infantil, oficinas e capacitações. Professores e educadores também participam através de palestras sobre a presença do cinema e audiovisual no contexto educativo.

Em linhas gerais, a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis busca democratizar o acesso das crianças a produções de cinema de Santa Catarina, do Brasil e internacionais, ampliando seus repertórios através do acesso a filmes de qualidade.

Luiza Lins, produtora cultural e organizadora da Mostra de Cinema Infantil relata que essa iniciativa foi pensada por uma amiga, e culminou com seu desejo de criar uma programação cultural de qualidade na cidade de Florianópolis voltada ao público infantil, bem como as suas próprias memórias de infância em torno do cinema:

Eu comecei a pesquisar outras coisas pra fazer, até que uma amiga minha chegou e me deu duas ideias pra gente fazer junto: uma mostra de cinema e literatura e uma mostra de cinema pra criança. E isso há 22 anos atrás. E quando ela falou na mostra de cinema pra criança eu me lembrei de eu pequena assistindo ‘As aventuras do Tio Maneco’, que é um filme, um clássico do cinema infantil aqui, com Flávio Migliaccio. E eu vi esse filme quando eu devia ter uns 9 anos e foi um filme que me marcou muito. Quando ela falou isso, você sabe aquele filme Ratatouille? Sabe a hora que ele come a... e ele lembra ele pequenino comendo na cozinha da mãe? Foi mais ou menos isso. Quando ela falou cinema, uma mostra de cinema para criança eu me lembrei eu assistindo Tio Maneco, que é maravilhoso, é um clássico. Daí eu falei não, é isso! (...) Daí fui a cata de fazer a primeira edição da mostra, consegui 10.000 na época e fiz. Eu sou muito fazedora, eu sou muito corajosa na minha vida assim... de trabalho, de pedir, não tenho o mínimo pudor de... Fizemos a primeira, mas daí a gente pensou: mas que mostra é essa que a gente vai fazer? Qual o perfil? Para que público? Pra quem pode pagar, pra quem pode ir no cinema e comprar ingresso? Ou só quem mora

¹⁶⁰ Informações disponíveis em <https://www.mostradecinemainfantil.com.br/quem-somos/>

nos arredores? E aqui não tinha nada para criança (Luiza Lins, entrevista pessoal, 01 de maio, 2023).

A iniciativa, entretanto, não foi fácil, pois esbarrou em algumas dificuldades. O baixo financiamento nos anos iniciais da Mostra, além da definição do tipo de conteúdo dos filmes que seriam exibidos – filmes nacionais – revelaram algumas mazelas da produção nacional de cinema para crianças. Além da dificuldade de acesso a filmes nacionais direcionados às crianças, também se constatou que os professores da cidade não possuíam repertório filmico para se envolverem nas ações da Mostra, que pretendia abarcar tanto escolas públicas da cidade, com uma programação semanal, como as famílias, aos finais de semana: “como é que nós vamos oferecer filmes para as crianças se os professores nunca viram filme brasileiro? Como é que eles vão reagir a isso? Eles não reagiram bem no começo. A gente vai ter que formar os professores” (Luiza Lins, entrevista pessoal, 01 de maio, 2023).

Ao longo dos anos, percebeu-se também a necessidade de um maior envolvimento das famílias nas ações da Mostra de cinema, e para isso outras ações foram pensadas:

Então os pais não tinham o hábito de levar os filhos em programas culturais aqui, não tinham. Então além de oferecer o cinema de graça eu oferecia pipoca, que era mais um chamarisco. Além disso eu oferecia um show de encerramento, que era um show mais do padrão que as pessoas conheciam, porque filme brasileiro as crianças não conheciam muito, mas tinha o Palavra Cantada, que era um grande sucesso. Eu trouxe eles sete vezes, porque eu sabia que trazendo Palavra Cantada eu ia atrair outro público, era outro público. Mas esse outro público conhecia o filme, a Mostra... então teve que ter um programa assim... e ao mesmo tempo eu fazia oficina para criança da periferia, a gente fez umas oficinas incríveis, a gente apresentava o trabalho das crianças das oficinas da periferia antes do show do Palavra Cantada, que era uma coisa ousada, as pessoas diziam: ‘pô, eu vim aqui ver o show’. Eu dizia: ‘não, você veio participar de um projeto cultural, patrocinado pela Lei Rouanet, que é completamente gratuito, e é um projeto social e aqui vai ter um retorno das crianças’. Então assim... foi uma alfabetização do público aqui. As famílias eram inquietas em relação aos filmes, porque elas não tinham a mínima formação, elas só assistiam filmes internacionais, americanos, só... só (Luiza Lins, entrevista pessoal, 01 de maio, 2023).

Em virtude das diferentes dificuldades percebidas ao longo dos anos para a realização da Mostra, novas ações foram sendo pensadas para compor a sua programação, abrangendo diferentes objetivos: o envolvimento das famílias, dos professores, das crianças das zonas periféricas, dos produtores e realizadores de cinema e audiovisual infantil brasileiros. Com isso, foram estabelecendo-se parcerias com diferentes setores, como por exemplo, a Secretaria de Educação do município e a Universidade Federal de Santa Catarina, de entre outros. Uma dessas alterações foi também a inserção, na programação da Mostra, da exibição e competição de filmes feitos pelas próprias crianças. Luiza Lins conta que essa iniciativa começou a partir da exibição de filmes que eram produzidos pelas crianças nas oficinas de cinema oferecidas durante a Mostra, e percebeu-se a intensidade desse momento quando crianças de uma periferia da cidade produziram um curta-metragem sobre as suas brincadeiras preferidas: “crianças vendo o seu trabalho na tela, as crianças vendo o seu trabalho ser aplaudido e quebrando preconceitos, que essas crianças desses lugares são crianças violentas” (Luiza Lins, entrevista pessoal, 01 de maio, 2023).

Luiza também nos atualiza sobre algumas mudanças ocorridas na Mostra de Cinema desde 2022. A partir da solicitação de mais ônibus para a Secretaria de Educação, ampliando o número de crianças em horário escolar participando das atividades da Mostra de cinema, o secretário de educação sugeriu o sentido inverso: ao invés das crianças irem até a Mostra, a Mostra chegar nas escolas. Para isso, criaram uma grande movimentação de preparação e formação dos professores, orientando a maneira correta de exibição e disponibilizando uma equipe da Mostra de Cinema para atender as dúvidas e solicitações dos professores envolvidos. Com essa mudança Luiza conta que foram contempladas mais de 30 mil crianças, e o envolvimento das escolas foi tão positivo que muitas chegaram a criar seus próprios cineclubes.

Ao longo desses anos, Luiza Lins relata¹⁶¹ que começou a receber a solicitação de muitos cineclubes e diferentes entidades para ter acesso aos curtas-metragens nacionais que eram exibidos na Mostra. Acabou então montando uma caixa com DVDs, contendo trinta e três curtas-metragens nacionais, e que começaram a ser distribuídos para quem solicitava esse acervo, até então inexistente no Brasil.

Assim nasceu o Circuito de Cinema, em 2011, com o intuito de divulgar e democratizar o acervo de filmes da Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis. A caixa com DVDs e, posteriormente, a plataforma online, começaram a ser distribuídas pelas escolas que solicitavam esse material, bem como

¹⁶¹ Relato realizado durante o censo/senso cineclubista realizado pelo Cineclubes Ó Lhó Lhó, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YqUQPM1fv7w&t=4859s>

a formação e o debate entre educadores e interessados. O circuito conta ainda com a realização de debates e oficinas de audiovisual, expandindo seu alcance para outros municípios e estados. Em 2020, em virtude da pandemia de COVID-19, o Circuito passou a acontecer de forma virtual, disponibilizando seu acervo e sua formação em plataformas online¹⁶². Até o ano de 2020, dezessete DVDs foram lançados, contendo cento e quarenta curtas-metragens infantis nacionais.

Luiza Lins ainda salienta que, em virtude do trabalho de protagonismo realizado junto à Mostra de Cinema, foi possível colaborar para a formação do grupo de trabalho, criado em 2015, para discutir a criação e regulamentação da Lei n.º 13006/2014, que prevê a obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais, por no mínimo duas horas semanais, nas escolas básicas.

Outro desdobramento surgido das ações da Mostra de Cinema foi o Cineclube da Mostra:

O Cineclube foi mais um passo baseado assim, num trabalho... a gente acreditou que a gente tinha feito um trabalho na cidade, a gente acreditou que a Mostra era bem considerada, que valeria a pena abrir essa possibilidade o ano inteiro. Ai isso, foi um trabalho, você vê, a gente tá... 2017, 2018, 2019... 2020 e 2021 parou, 2022 a gente parou... (...) Foram dois anos, mas quase três, o ano passado não rolou. E também a gente tava com falta de verba. Então assim, o Cineclube ele é um passo a mais da Mostra (Luiza Lins, entrevista pessoal, 01 de maio, 2023).

De toda essa experiência, em 2017, houve a iniciativa de reativar a sala de cinema do CIC – Centro Integrado de Cultura¹⁶³, aliando o desejo de expandir as ações de exibição da Mostra de Cinema ao longo do ano.

Figura 16

Sala de Cinema do CIC/Florianópolis

¹⁶² <https://www.youtube.com/mostradecinemainfantil>

¹⁶³ Esse local serviu de sede do Cineclube Nossa Senhora do Desterro, fundado por Gilberto Gerlach, escritor, cinéfilo e pesquisador. O Cineclube iniciou suas atividades em 1968, na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, passando por vários locais até se instalar, em 1984, no Centro Integrado de Cultura – CIC, permanecendo por 25 anos. Em 2009, o CIC foi fechado para reforma, que durou até novembro de 2011, impedindo a continuidade do Cineclube Nossa Senhora do Desterro no local. Atualmente, o CIC pertence a Fundação Catarinense de Cultura, contando com diferentes espaços culturais (museus, bibliotecas, teatro, sala de exposições), além da sala de cinema.



Créditos: <https://www.cultura.sc.gov.br/afcc/sobre/patrimoniocultural?mod=pagina&id=17788>

Assim, nasce em julho desse ano o Cineclube da Mostra, que atualmente funciona todos os sábados, gratuitamente, exibindo filmes do repertório da Mostra de cinema, voltados às crianças e famílias.

Entretanto, o início do Cineclube da Mostra apresentava uma configuração diferente da atual. Luiza Lins conta que as primeiras experiências foram propostas para ocorrerem no último sábado de cada mês, e que, ao longo do tempo, essa dinâmica precisou ser alterada pois as famílias não conseguiam se organizar para frequentar as sessões. Com isso, elas passaram a acontecer semanalmente. Com essa mudança, foi percebendo-se uma mudança no público, ou seja, um aumento no número de participantes. Além disso, outras formas de divulgação são utilizadas:

Mas aí começaram a surgir várias maneiras de divulgação, vários projetos de divulgação de atividades para criança. Então a gente fez parceria com vários desses projetos, e a divulgação começou a ser bem grande. Daí paramos na pandemia, a gente já tava com um público bem legal, caiu tudo e recomeçamos nesse ano. Nesse ano que a gente recomeçou. (...) A gente faz uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação para divulgação porque, por mais que seja gratuito, muitas pessoas de muitas partes da cidade mais excluídas não se sentem muito no direito de ir. Então por isso que a gente tá incentivando, a gente manda programação para as escolas municipais, para que as crianças, as famílias, avisem para os seus pais que tem cineclube no sábado porque o cineclube no sábado é um cineclube para a família (Luiza Lins, entrevista pessoal, 01 de maio, 2023).

A programação do Cineclube da Mostra é distribuída em sessões mensais, como “longa internacional”, “longa nacional”, “curtas da Ilha”, “curtas nacionais”, “curtas internacionais” e “sessão

clássicos do cinema”. Preza pela exibição de filmes catarinenses, nacionais e obras internacionais que não sejam as oferecidas nas salas de cinema da cidade.

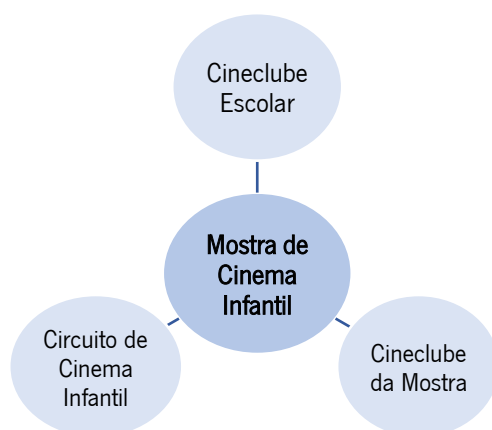
Após as sessões podem ocorrer ou não debates com os participantes, e isso fica a critério de Luiza perceber a partir da reação do público.

O Cineclube da Mostra também já possui seus desdobramentos. Em 2023 iniciou o “Cineclube escolar da Mostra”, onde as escolas interessadas inscrevem-se para participar e são convidadas para as sessões que ocorrem todas as quintas-feiras, também na sala de cinema do CIC, de forma gratuita.

Segundo informações disponíveis no site oficial da Mostra de Cinema Infantil¹⁶⁴, já foram exibidos mais de 200 filmes em 150 sessões do cineclube da Mostra. Seu funcionamento é viabilizado pela Lei Rouanet¹⁶⁵, e possui o apoio do Governo do Estado de Santa Catarina, da Fundação Catarinense de Cultura, do Museu da Imagem e do Som de Santa Catarina e da Secretaria de Educação de Florianópolis. A equipe de trabalho do Cineclube escolar é composta por Luiza Lins, uma assistente, um projetorista e uma designer.

Figura 17

Esquema representativo das atividades propostas em virtude da Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis



Foram realizadas duas observações, nos meses de abril e maio de 2023, de sessões oferecidas pelo Cineclube da Mostra, além de uma observação de uma sessão Cineclube Escolar.

¹⁶⁴ <https://www.mostradecinemainfantil.com.br/quem-somos/>

¹⁶⁵ A Lei Rouanet é uma lei de incentivo a cultura, destinada a produtores, instituições ou artistas. A partir da submissão de um projeto de caráter artístico, e se aprovado pela Secretaria Especial da Cultura, do Ministério do Turismo, é possível a captação de recursos financeiros junto a empresas, que, em contrapartida, recebem isenção fiscal no imposto de renda.

7. 3 Primeiras considerações sobre os quatro casos analisados

Nesse panorama inicial dos casos investigados, que envolveu a descrição geral dos cineclubes e a apresentação dos projetos e propostas de educação para o cinema desenvolvidos, identificamos a diversidade de ações presentes nos quatro cineclubes analisados. Nos dois casos portugueses, é possível perceber a estruturação de projetos mais complexos de literacia cinematográfica, envolvendo uma gama de atividades abrangendo diferentes faixas etárias. Nos casos brasileiros, constatamos, até esse momento, uma experiência mais duradoura em torno da oferta de repertório fílmico para crianças, e outra experiência ainda em construção, buscando aliar seus objetivos ao trabalho que desenvolve com as crianças e jovens participantes.

A partir dessa análise prévia, é possível constatar diferentes concepções e percepções sobre a educação para o cinema em cada um dos casos, que envolvem o acesso a diferentes repertórios fílmicos, a apropriação da linguagem cinematográfica, o brincar com diferentes elementos do cinema, a apropriação da história e memória do cinema mundial, a produção de filmes em diferentes formatos e gêneros e o uso do audiovisual como possibilidade de comunicação.

Embora tenhamos optado por não investigar cineclubes escolares, identificamos que todos eles ou estabelecem parcerias com escolas, ou entendem a necessidade de estender suas relações com as instituições de ensino, visualizando uma educação para o cinema mais complexa e duradoura. Com exceção do Cineclubes Ó Lhó Lhó, que é um cineclubes escolar (mas com forte atuação nas discussões sobre o movimento cineclubista em âmbito nacional), os dois cineclubes de Portugal desempenham seus projetos de educação para o cinema completamente interligados às escolas, e o Cineclubes da Mostra começa a ampliar sua atuação estabelecendo uma parceria com as instituições de ensino. Assim, também será possível analisar como a perspectiva de educação para o cinema concebida pelos cineclubes dialoga com as práticas escolares.

Também já é possível perceber, até esse momento, o quanto o perfil do trabalho de educação para o cinema que os cineclubes desempenham é reflexo da história dos seus participantes e mediadores. Como argumenta a professora Gizely Cesconetto, do Cineclubes Ó Lhó Lhó em relação a própria identidade dos cineclubes: “ele é sempre produto de quem faz parte, a gente produz aquilo que somos” (Gizely Cesconetto, entrevista pessoal, 05 de maio, 2023). Na Associação AO NORTE é possível ver esse esse produto a partir da história de seu presidente, Carlos Viana, que como professor e um grande agente e mobilizador cultural, pensou uma proposta de educação para o cinema a partir das suas experiências em sala de aula como professor, mas também a partir da história paralela que construiu ao longo do cinema. E como também é documentarista, percebemos que as atividades pensadas para

comporem o projeto “Escolas em grande plano” caminham na direção de um olhar para o cinema que preza a produção de filmes em que as próprias crianças e jovens sejam protagonistas, atuando e em formato de *live action*.

Já no Cineclube de Viseu a história pessoal e das experiências com cinema de animação dos profissionais que estavam a frente do cineclube e que organizaram a proposta “Cinema para as escolas”, é possível compreender os motivos que levaram a organizar as ações do projeto educativo em torno do cinema de animação.

No Cineclube da Mostra, pensado, projetado e organizado por Luiza Lins, vemos o quanto o modelo de educação para o cinema construído ao longo dos anos responde a história pessoal da atriz e produtora cultural, com formação em teatro e com uma história dedicada a observar a movimentação cultural da cidade de Florianópolis. Além disso, os caminhos trilhados pelo cineclube e as mediações oferecidas também remetem diretamente a sua história pessoal.

O Cineclube Ó Lhó Lhó, embora atualmente preze e trabalhe por uma forma democrática e crítica de organização social, reflete a história de sua idealizadora, a professora Gizely Cesconetto, que já há muitos anos vem se dedicando a perceber o movimento cineclubista e suas atuais necessidades diante das diferentes realidades sociais, económicas e culturais.

No Cineclube Ó Lhó Lhó e na Associação AO NORTE, de Viana do Castelo, também é possível perceber, com a inserção de novos profissionais e participantes nas ações de mediação junto às crianças e jovens novos olhares para esses projetos educativos, ou seja, novas possibilidades de atuação junto às propostas desenvolvidas, a partir de diferentes pontos de vista. Em Viseu e no Cineclube da Mostra, como as equipes são fixas, percebemos uma maior consolidação dos projetos de educação para o cinema.

Também identificamos, a partir da análise dos materiais disponibilizados nas redes sociais, plataformas de *streaming*, *websites* e canais do *Youtube* das instituições uma intenção da continuidade de formação do projeto Cinema para as escolas, do Cineclube de Viseu, ampliando o acesso e a comunicação do seu trabalho. Encontramos, por exemplo, no site do Cineclube de Viseu, um acervo audiovisual produzido junto as crianças, além de vídeos formativos e materiais de apoio aos professores que desejem realizar atividades com os alunos. O projeto Escolas em Grande Plano, da Associação AO NORTE, também disponibiliza todo seu acervo audiovisual através da sua plataforma de *streaming*, além do seu projeto pedagógico, mas ainda não disponibiliza qualquer material complementar para os professores e demais interessados. O Cineclube da Mostra também possui um canal de *Youtube* disponibilizando alguns curtas-metragens que podem acessados pelo público. Alguns deles, inclusive,

foram tornados acessíveis, dispondo de versões em linguagem brasileira de sinais e audiodescrição. Também estão disponíveis os encontros e debates ocorridos durante os últimos Circuitos de Cinema infantil, ocorridos virtualmente. O Cineclube Ó Lhó Lhó não disponibiliza nenhum tipo de material complementar sobre o Cineclubinho Ó Lhó Lhó.

7.4 Crianças e jovens entrevistados

Para fins de preservação da identidade das crianças e jovens entrevistados, utilizamos nomes fictícios, inspirados em seus personagens ou filmes/séries de preferência. Ressaltamos que esses nomes não foram escolhidos por eles, mas selecionados pela investigadora a partir dos exemplos de filmes e séries citados pelos(as) entrevistados(as). O quadro a seguir apresenta o grupo das crianças e jovens entrevistados de cada cineclube e sua respectiva sigla, a partir dos seus nomes fictícios e idades.

Tabela 3

Grupo de crianças e jovens entrevistados

Associação AO NORTE	AON	Lee ¹⁶⁶ (13 anos); Emma ¹⁶⁷ (14 anos); Bruno ¹⁶⁸ (16 anos); McQueen ¹⁶⁹ (13 anos); Jordan ¹⁷⁰ (16 anos) e Cleo ¹⁷¹ (14 anos).
Cineclube de Viseu	CV	Emily ¹⁷² (9 anos); Agnes ¹⁷³ (9 anos); Haley ¹⁷⁴ (16 anos); Clara ¹⁷⁵ (10 anos) e Beca ¹⁷⁶ (16 anos).
Cineclubinho Ó Lhó Lhó	COLL	Peter Park ¹⁷⁷ (8 anos); Dominic ¹⁷⁸ (13 anos) e Wandinha ¹⁷⁹ (8 anos)
Cineclube da Mostra	CM	Raya ¹⁸⁰ (7 anos) e Perrito ¹⁸¹ (11 anos)

Compomos uma amostra constituída por 16 crianças e jovens, na faixa etária entre 7 e 16 anos, sendo dessas nove do sexo feminino e sete do sexo masculino. Desse total, consideramos a presença de 7 crianças e 9 jovens¹⁸². Apenas duas crianças entrevistadas frequentam instituições privadas de ensino (as duas crianças pertencentes ao Cineclube da Mostra). Todas as entrevistas com os jovens

¹⁶⁶ Lee representa um personagem interpretado pelo ator Jackie Chan, no filme “Hora de ponta” (PT) ou “A hora do rush” (BR), dirigido por Brett Ratner, 1998, EUA.

¹⁶⁷ Emma representa uma personagem da série “Once upon a time”, interpretada pela atriz Jennifer Morrison, criada por Adam Horowitz e Edward Kitsis, 2011-2018, EUA .

¹⁶⁸ Bruno representa um personagem do filme “O menino do pijama listrado” (BR) ou “O rapaz do pijama às riscas” (PT), interpretado pelo ator Asa Butterfield, dirigido por Mark Herman, 2008, EUA, Irlanda do Norte e Reino Unido da Grã-Bretanha.

¹⁶⁹ McQueen refere-se ao personagem da animação “Carros” (BR), dirigido por John Lasseter, 2006, EUA.

¹⁷⁰ Jordan representa o personagem do filme “O lobo de Wall Street” (BR, PT), representado pelo ator Leonardo DiCaprio, dirigido por Martin Scorsese, 2013, EUA

¹⁷¹ Cleo refere-se a personagem do filme “Roma” (EUA/México, 2018), dirigido por Alfonso Cuarón. Cleo foi a única jovem que não citou o seu filme preferido. Assim, “Cleo” foi escolhida por ser uma das personagens mais marcantes para a pesquisadora dessa investigação.

¹⁷² Emily representa um personagem do filme de animação “Clifford: o gigante cão vermelho” (BR) ou “Clifford, o cão vermelho” (PT), dirigido por Walt Becker, EUA, 2021

¹⁷³ Agnes representa um personagem do filme de animação “Gru: o Madisposto” (PT) ou “Meu malvado favorito” (BR), dirigido por Chris Renaud e Pierre Coffin, 2010, EUA,

¹⁷⁴ Haley representa uma personagem da série “Modern Family” (EUA), ou “Uma família muito moderna” (PT), representada pela atriz Sarah Jane Hyland, realizada por Christopher Lloyd e Steven Levitan, EUA, 2009.

¹⁷⁵ Clara representa a personagem do filme “O Quebra-Nozes e os quatro reinos” (PT, BR), representada pela atriz Mackenzie Foy, dirigido por Lasse Hallström e Joe Johnston, 2018, EUA.

¹⁷⁶ Beca representa a personagem do filme “Pitch Perfect” (EUA) ou “A escolha perfeita” (BR), representada pela atriz Anna Kendrick, dirigido por Jason Moore, 2012, EUA.

¹⁷⁷ Peter Park representa o personagem do filme “Homem-Aranha” (BR, PT), interpretado na sua primeira versão pelo ator Tobey Maguire, dirigido por Sam Raimi, 2002, EUA

¹⁷⁸ Dominic é o personagem interpretado pelo ator Vin Diesel na série de filmes “Velozes e furiosos” (BR) ou “Velocidade furiosa” (PT), dirigido por Rob Cohen, 2001, EUA

¹⁷⁹ Wandinha é a personagem da série “Wandinha” (BR) ou “Wednesday” (PT), interpretada pela atriz Jenna Ortega, dirigida por Tim Burton, 2022, EUA.

¹⁸⁰ Raya representa a personagem do filme de animação “Raya e o último dragão” (BR, PT), dirigido por Don Hall e Carlos López Estrada, EUA, 2021

¹⁸¹ Perrito representa o personagem do filme “O gato de botas 2: o último pedido” (BR), ou “O gato de botas – o último desejo” (PT), dirigido por Joel Crawford, 2022, EUA.

¹⁸² Para a distinção entre crianças e jovens foi utilizado como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente (BR) – Lei 8.069/1990, que estipula a idade de 12 anos como o início da adolescência

representantes da AON foram realizadas nas suas instituições de ensino. As entrevistas com as três crianças do CV foram realizadas na sua instituição de ensino, diferente das duas jovens, que cederam entrevista de forma virtual. Pelo COLL, as três entrevistas foram realizadas na ONG frequentada pelas crianças e pelo jovem nos seus contraturnos escolares. Pelo CM, uma das crianças¹⁸³ cedeu entrevista de forma virtual, e a outra entrevista foi realizada no CIC, local de exibição dos filmes do Cineclube. As crianças que participaram das entrevistas representando a Associação AO NORTE foram escolhidas pela pesquisadora, através da observação realizada e do envolvimento que os jovens demonstraram ao longo das atividades que participaram. As crianças representantes do Cineclube de Viseu foram indicadas pelas mediadoras das atividades do cineclube. As duas jovens entrevistadas, também do Cineclube de Viseu, foram escolhidas pela pesquisadora diante da observação realizada junto ao seu grupo escolar. As três crianças representantes do Cineclube Ó Lhó Lhó também foram escolhidas pela pesquisadora, e as duas crianças representantes do Cineclube da Mostra foram indicadas pelas mediadoras do cineclube.

Os próprios nomes fictícios utilizados para caracterizar as crianças e jovens já revela pistas sobre o repertório cinematográfico acessado por eles. Todos os filmes indicados são produções norte-americanas.

A principal dimensão analisada buscou compreender a *relação dessas crianças e jovens com o cinema e audiovisual*. Quais as suas práticas de recepção cinematográfica (onde assistem, com quem, gêneros de preferência e se costumam frequentar salas de cinema)?

Todos os entrevistados declararam que costumam assistir filmes, séries e vídeos, sendo esses últimos referentes a vídeos do Youtube ou aqueles publicados em redes sociais, como os vídeos do TikTok, por exemplo. A televisão é o dispositivo de preferência da maioria dos entrevistados para assistirem filmes e séries. Essas são visualizadas, na sua maioria, através de canais de *streamings*, sendo o mais citado Netflix (outros canais foram citados, como HBO, Prime Video, Filmin e Disney Plus). Também foram citadas outras formas de acesso a filmes, como *websites* “piratas” e aparelhos de TV Box: “filmes que eu assisto são numa caixinha” (Raya, 7 anos, CM). Apenas as crianças citaram o costume de assistir filmes no cinema, mas iremos aprofundar essa questão mais adiante. Uma curiosidade também é o fato de uma criança ter citado a mudança na sua forma de acesso aos filmes: “antes, agora já não dá, mas antes costuma a ver CD’s de filmes (...) as vezes a minha mãe vai a canais e grava filmes” (Agnes, 9 anos, CV).

Em relação aos conteúdos mais visualizados pelos entrevistados, foram citados vídeos do Youtube sobre tutoriais (jogos, culinária, moda), informativos (canais de notícia), *Youtubers* brasileiros e

portugueses, canais sobre curiosidades e experimentos, esportes, clipes musicais, desenhos infantis e vídeos de apoio para os trabalhos escolares. Um jovem também citou o acesso à podcasts:

Ultimamente, podcasts, é o que tenho visto mais, porque é um conteúdo rápido, é fixe e é muito elevado na conversa, ou seja, se eu ouvir aquele corte e gostar da conversa, gostar daquele momento que esta alguém a falar então vou ouvir o podcast inteiro. Então é como se fosse um link direcionado. Eu adoro, eu gosto de ver isso por isso mesmo, eu acho que é interessante (Jordan, 16 anos, AON).

Questionamos os entrevistados sobre os tipos de filmes e séries que costumam assistir. Para apresentar esses dados, separamos os perfis de crianças e jovens. As crianças apresentaram alguma variedade nas suas preferências, citando, principalmente, filmes animados, de super-heróis e filmes em formato *live action*, ou “os filmes que as próprias pessoas fazem” (Raya, 7 anos, CM), ou “agora eu ando a ver mais animados, mas já vi uns meio animados, meio reais, como “Sonic”, que tem uma parte que é animada e uma parte que não é animada” (Clara, 10 anos, CV). Cabe destacar que Raya (7 anos, CM) participou recentemente da filmagem de um curta-metragem produzido na sua cidade, experiência marcante e assinalada em outros momentos da sua fala. Também foram citados filmes de *youtubers*, como Lucas Neto, além de filmes que ainda nem foram assistidos, como o caso de Peter Park (8 anos, COLL): “Homem-Aranha, e filme do Mário, que eu não assisti ainda”. A medida que crescem, percebemos que suas escolhas começam a ser mais intencionais, como é o caso de Perrito (11 anos, CM), que revela sua preferência por filmes “infantis onde envolve ficção científica (...) que traz uma mensagem boa”. Todos os filmes citados pelas crianças são produções norte-americanas, com exceção de Wandinha (8 anos, COLL), que faz referência a uma produção brasileira.

Já os jovens apresentam gostos muito variados em relação aos gêneros preferidos (aventura, ação, comédia, suspense, ficção científica, documentários), sendo perceptível uma definição pelo perfil de filmes e séries que atendam as suas preferências individuais e contribuam para sanar suas necessidades, de acordo com suas rotinas: “eu gosto mais de ver assim, séries mais de coisas leves, e filmes também. Gosto também de alguns de ação, mas para o dia a dia gosto de ver uns romances, comédias” (Haley, 16 anos, CV); “costumo ver filmes de ação, comédia, as vezes num dia mais, num *bad day* lá costumo a ver uma comediazinha pra animar” (Bruno, 16 anos, AON). Também é perceptível uma dimensão afetiva pelos filmes: “um que não me canso de assistir é Carros ...faz parte da minha infância, não me canso de ver” (McQueen, 13 anos, AON); “Filme? O menino de pijama às riscas... eu nunca chorei tanto num filme, aquele filme vai mesmo na alma” (Bruno, 16 anos, AON). Uma jovem

também relata seu interesse por uma questão específica, ou seja, assistir ao *making off* dos filmes, pois “por acaso tenho muito interesse em cinema, faço teatro, é uma área que por acaso gostava muito de seguir, também gosto muito de ver como são feitos, os filmes” (Emma, 14 anos, AON).

Observamos que todos os participantes possuem o hábito de assistir filmes, séries e vídeos como parte das suas rotinas. Mas que sentido dão a essa atividade? Nessa questão obtivemos respostas muito variadas, sendo interessante observar como cada um pensa o lugar que o cinema possui na sua vida. Lembra-nos um pouco do que Franco (2014) observa ao falar sobre o estabelecimento da relação afetiva que estabelecemos com as mídias, perpassada pelos sentidos: “não há mundo se não há contrato dos meus sentidos com ele” (Franco, 2014, p. 89). Assim, observamos que crianças e jovens pensam o cinema e o audiovisual como forma de:

- **Entretenimento/passatempo/prazer:** “eu acho que simplesmente que são interessantes e são uma boa forma de passar o tempo. Podia fazer outras coisas? Podia, mas acho que a forma deles são interessantes e valem a pena ver, e acabo por fazer aquilo” (Lee, 13 anos, AON); “as vezes é bom chegar ao final do dia e ter portanto aquele meio de entretenimento para relaxar um pouco ao fim daquele tempo” (Emma, 14 anos, AON); “são importantes porque as vezes não tem nada para fazer e consigo me entreter a fazer e a jogar” (McQueen, 13 anos, AON); “acho que é uma escapatória para relaxar, para estarmos mais no nosso tempo, para distrair-mos” (Haley, 16 anos, CV); “prazer, muito prazer...principalmente porque estou a descansar, normalmente eu assisto filmes aos finais de semana e penso: “depois de uma longa semana de aulas vou descansar”, no sofá, deitada, a ver um filme assim...finalmente... (Clara, 10 anos, CV); “eu fico ansiosa para as próximas partes, fico ansiosa para o final, o que vai acontecer, e gosto depois, faço ideia, as vezes até conto aos meus colegas como foi o filme, sobre o que falava, várias coisas” (Agnes, 9 anos, CV)

- **Preencher vazios/companhia:** “passo muito tempo sozinha em casa, ou seja, não tenho com quem falar, não tenho com quem interagir, então quando vejo algum filme, alguma série ou algum vídeo sei que naquele momento não estou a falar com ninguém, mas sei que estou entretida, que não estou sozinha praticamente, é por isso que assisto muito conteúdo” (Beca, 16 anos, CV); “audiovisual tem música, certo? Muita. Por exemplo, quando to numa fase mal, quando estou, sei lá, desmotivado, eu costumo recorrer muito à música” (Jordan, 16 anos, AON).

- **Ampliação de mundo/transmissão de mensagens:** “eu acho que o cinema é liberdade (...) tivemos agora aqui a ver uns *animes*, o fato de podermos ver o mundo, entender a mensagem de um filme (...) Eu acho que a emoção é ver o filme, ver um filme para ele nos dar aquela realidade, tanto é que quando nós vemos um filme de terror nós não conseguimos distinguir muitas vezes a realidade do filme” (Bruno,

16 anos, AON); “então eu acho que o cinema é realmente bastante importante, as vezes até nos ensina coisas e nos faz refletir sobre problemas ou coisas que estamos a passar na nossa vida e acaba por nos ajudar nesse sentido” (Emma, 14 anos, AON); “Trazer mensagens...foi o que eu falei, trazer mensagens e refletir sobre elas” (Perrito, 11 anos, CM); “porque eu consigo estar mais atualizado” (Peter Park, 8 anos, COLL)

- **Trabalho:** “depois dessa experiência eu fiquei pensando que aquilo dá bastante trabalho, e também a persistência do atores para repetir cena por cena, acho que torna bastante mais interessante” (Cleo, 14 anos, AON); “acho que o cinema, em geral é importante na vida das pessoas, porque além das pessoas que o fazem, que é o trabalho deles” (Emma, 14 anos, AON); “o que você vê na tela dela foi projetado por muitas pessoas e o que você vê na tela alguém já viu... alguém já viu antes de você, nem mesmo quando nem foi botado no cinema ainda já foi visto porque as pessoas... elas fazem isso depois vê como é que está. (Raya, 7 anos, CM).

Há ainda uma fala em que a criança analisa criticamente o tempo que dedica a recepção dos filmes/séries e jogos na sua vida: “não (...) É, eu seria um pouquinho mais... eu aproveitava um pouquinho mais a vida (...) ah eu ia ficar brincando mais, eu ia eu ia brincar mais com a minha irmã e com meus primos (...) É, e eu acho que isso é só um tempo, é isso... é só um passatempo meu” (Wandinha, 8 anos, COLL). Essa fala nos instiga a reflexão sobre os tempos da infância na contemporaneidade, pois a forma como Wandinha expressa sua “perda” de tempo com os vídeos e filmes aponta para um entendimento do quanto as infâncias precisam também ser produtivas, o quanto essas produções são ainda muito vistas como “nocivas” para crianças e jovens, embora sejam utilizadas pelos próprios adultos como forma de gerir e ocupar o tempo das crianças quando eles não podem estar presentes. Provavelmente, esse fala reproduz a percepção dos adultos responsáveis por Wandinha em relação ao tempo que ela dedica ao brincar no celular.

Uma outra fala interessante é de um jovem que associa o processo de recepção fílmica à necessidade de autoconhecimento: “faz falta, faz falta nos autoconhecermos ao ver um filme... “ai, eu naquele lugar não teria feito isso”. Nós ficamos mesmo envolvidos e eu acho que sem cinema as coisas não funcionariam tão bem quanto funcionam hoje em dia, o cinema é importante para o nosso dia-a-dia” (Bruno, 16 anos, AON). Essa fala confirma o olhar de Franco (2014) para pensarmos as nossas experiências com o cinema e os audiovisuais a partir, inicialmente, dos sentidos e emoções que eles nos suscitam, indo além de uma perspectiva que priorize apenas o viés racional que essa relação possa estabelecer.

Os filmes e audiovisuais compõem a cultura imagética dos nossos entrevistados. A televisão e o computador foram apontados como os dispositivos mais citados de acesso a esses conteúdos. E as salas de cinema? Nossos entrevistados foram questionados se costumam frequentar as salas de cinema das suas cidades. Suas respostas nos apresentam, principalmente a partir de fala de alguns jovens, uma mudança significativa nos seus hábitos de recepção cinematográfica: “só quando tem tipo aquele filme que eu tenho muito interesse em ver, senão eu espero umas semanas...uma semana, por exemplo, eu vejo em casa, se não eu vou ver lá, mas não vou muitas vezes” (Lee, 13 anos, AON); “antes da pandemia de Covid ia quase todas as semanas, mas depois (...) comecei a gostar mais de outras coisas e não tenho tanto tempo de ir ao cinema, eu mudei de ano então tenho que estudar mais” (McQueen, 13 anos, AON); “antes do Covid ainda ia várias vezes com amigos, mas depois do Covid, sei lá, uma vez, duas. Porque como nos habituamos tanto a ficarmos sem ir lá e arranjamos várias opções para nos entreter, depois é muito mais difícil arranjar vontade de ir” (Cleo, 14 anos, VC); “cinema de vez em nunca, se eu fui sete vezes ao cinema foi muito, eu gosto do cinema, gosto do ambiente do cinema, mas não vou muitas vezes, eu gosto mais de estar no meu cantinho, no meu quarto, deitado na minha cama a ver meu filme (...) porque há sempre uma senhora que leva o seu filho de três anos a ver um filme, e acaba por ser desconfortável. Há pessoas a falarem lá atrás, pessoas a lamurarem (...) e dá para ouvir, e é estranho” (Jordan, 16 anos, AON).

Esses jovens nos apresentam dados sobre uma nova configuração nas formas de acesso e recepção dos públicos juvenis, ou seja, a preferência pelos ambientes domésticos e individualizados para a visualização dos filmes e conteúdos de sua preferência. São jovens que passaram pelo período de isolamento social, durante a pandemia mundial de Covid 19, e reinventaram suas práticas de recepção. Entretanto, principalmente para as crianças, a ida ao cinema ainda é uma prática que envolve o prazer de assistir à filmes na salas especializadas, o prazer no convívio com familiares e amigos e que também se adapta às novas propostas oferecidas por esses espaços: “eu vou mais ou menos, normalmente...eu não sei quanto tempo, não é...sim, acho que foi dia...no meu dia de aniversário, numa festa de aniversário que eu fiz no cinema (Clara, 10 anos, CV); “eu gosto mais de ver no cinema (Emily, 9 anos, CV); “costumo, eu diria uma vez por mês talvez” (Emma, 14 anos, AON); “costumo...Velocidade Furiosa, quando saiu, eu acho que para mim é quase no cinema... vou...eu gosto, sou amante do cinema e o cinema, isso é relativo, mas ir ao cinema, eu costumo ir algumas vezes. (Bruno, 16 anos, AON). Também identificamos casos de jovens que não costumam frequentar o cinema pois não há salas nas suas cidades: “não porque aqui não há cinema, é quase nunca” (Haley, 16 anos, CV); “sinceramente, acho que no máximo duas vezes por ano, porque também é um bocado longe e tem que ir para Viseu e depois

voltar (Beca, 16 anos, CV). Existem ainda crianças e jovens que apresentam dificuldades em frequentar as salas de cinema por questões de acessibilidade financeira, como é o caso dos entrevistados que representam o Cineclubinho Ó Lhó Lhó. Peter Park (8 anos) relata que a primeira e única vez que foi ao cinema foi através de um passeio promovido pela ONG. Já Dominic relata que é “bem difícil mas eu vou, eu fui um dia com a minha mãe e com meu pai...e com a juventude que mora encima, as vezes”. (Dominic, 13 anos, COLL). E há ainda o relato de Wandinha (8 anos, COLL) que diz que não gosta de ir ao cinema “porque tem muito silêncio, e eu não consigo ficar quieta profe...” (Wandinha, 8 anos, COLL).

Da mesma forma que ir ao cinema pode ser prazeroso e uma atividade social, existem barreiras no acesso a esses ambientes, tornando-se, em muitos casos, uma prática inacessível a muitos. Uma das estratégias para superar essas barreiras pode ser aquelas oferecidas pelos cineclubes, como é o caso citado por Perrito (11 anos, CM): “sim, eu vou no cinema do CIC todo sábado”, e também de Raya (7 anos, CM), que afirma frequentar as sessões de cinema do Cineclube da Mostra todos os sábados, desde muito pequena.

Também se nota, para alguns jovens, uma mudança no comportamento social das práticas de recepção. Para alguns, ver filmes e séries sozinhos/as torna-se a melhor opção diante dos novos formatos: “sozinha, séries a maior parte é sozinho pois vejo no computador” (Haley, 16 anos, CV); “sozinho” (Jordan, 16 anos, AON); “meus amigos não tem pedalada para ficar duas noites seguidas a ver séries, não é verdade? Eu não consigo ver séries com os meus amigos, eles são mesmo chatos, eles começam a perguntar: o que é que aconteceu, o que é que aconteceu? Então eu tenho lá que lá interromper, meter pausas e explicar, eu gosto mais de ver séries sozinho, as vezes são seis da manhã e eu nem me apercebo, gosto assim de estender, prolongar o meu dia a ver séries” (Bruno, 16 anos, AON). Um outro fator que influencia essa opção é o tipo/gênero do filme: “depende do filme, se for assim um romance é com uma menina, se for uma comédia é com os meus amigos todos, se for assim um filme que eu quero muito ir ver mas que saia do meu conforto, por exemplo, se for assim romance, não é bem um romance, é assim um filme abstrato, estranho, as vezes há filmes que não encaixam muito bem, é mesmo para ver sozinho...depende do filme, depende muito do filme, do gênero do filme” (Bruno, 16 anos, AON).

Entretanto, para a maioria dos entrevistados, a prática de assistir filmes, série e vídeos ainda é perpassada por uma experiência coletiva: “alguns filmes eu vou ao cinema com meus colegas, outros pá, uma série que eu costumava assistir em casa com a minha irmã mais velha (Lee, 13 anos, AON); “depende...as vezes é sozinho, as vezes com amigos, mas geralmente é com minha mãe. Nós temos gostos muito semelhantes portanto acabamos sempre por ver filmes juntas” (Emma, 14 anos, AON); “se

for vídeos de carro e futebol o meu pai vê comigo, ele também gosta, e filmes, normalmente eles também veem, e minha irmã também” (McQueen, 13 anos, AON); “algumas vezes sozinha, outras com amigos e família, mas os filmes costumam a ser sempre em família” (Cleo, 14 anos, VC); as vezes com meu pai, as vezes com minha mãe, as vezes com todos (Emily, 9 anos, CV); “a noite costumo ver com a família, de dia ou finais de semana assisto ou com meu irmão ou sozinha” (Agnes, 9 anos, CV); “normalmente assisto sozinha, mas quando estou com a minha irmã em casa nós escolhemos uma série para ver ao longo da semana, depois do final do jantar” (Beca, 16 anos, CV); “com a minha mãe e meu pai (Dominic, 13 anos, COLL); “com a minha irmã e as vezes até com a Maria¹⁸⁴, a menina aqui do projeto” (Wandinha, 8 anos, COLL).

Por fim, concluímos essa apresentação destacando as mudanças nas práticas de recepção cinematográfica das crianças e jovens contemporâneos e os diferentes sentidos que essas práticas de recepção assumem para essas culturas. O fato de, cada vez mais, jovens preferirem acessar filmes, séries, jogos e demais produções nos seus ambientes domésticos, bem como a diversidade de representações que esses conteúdos incitam para esses públicos nos instigam a buscar compreender como os cineclubes investigados observam essas relações e atuam, tanto na valorização desses repertórios imagéticos, como na problematização, leitura crítica e ampliação desses conteúdos.

7.5 Dirigentes e mediadores cineclubistas

A etapa de entrevistas também contou com a participação dos dirigentes e mediadores dos quatro casos investigados. Realizamos oito entrevistas, sendo destas cinco em Portugal e três no Brasil.

Representando a Associação AO NORTE entrevistamos Carlos Eduardo de Faria Viana, fundador e atual presidente da associação e responsável pelo projeto pedagógico “Escolas em Grande Plano”, assim como dos “Encontros de cinema” e o “Festival Internacional de Documentário de Melgaço”. Carlos Viana tem 68 anos, é professor reformado de Língua Portuguesa e História, realizador de cinema e frequentou nos Ateliers VARAN, em Paris, dois estágios de cinema direto (iniciação e especialização)¹⁸⁵.

Também entrevistamos um dos mediadores do projeto “Escolas em Grande Plano”. Felipe do Monte Guerra é brasileiro, tem 42 anos, é jornalista, produtor e diretor independente de cinema. Atuou, ainda no Brasil, como mediador em oficinas de cinema ministradas para crianças em algumas cidades do país. Em 2019 muda-se para Portugal onde atua como *freelancer* para a Associação AO NORTE.

¹⁸⁴ Nome fictício

¹⁸⁵ Informações obtidas através da entrevista concedida por Carlos Viana para a pesquisa e através do site: <https://www.cinept.ubi.pt/pt/pessoa/2143692737/Carlos+Eduardo+Viana>

Pelo Cineclube de Viseu entrevistamos o dirigente Rodrigo Miguel dos Santos Francisco¹⁸⁶, de 43 anos. Rodrigo Francisco é programador e agente cultural, com formação superior nas áreas de Comunicação Social e Comunicação Audiovisual (Instituto Politécnico de Viseu e Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Salamanca) e PósGraduação em Programação e Gestão Cultural no Instituto Politécnico do Porto (2003). Está ligado à direção do Cineclube de Viseu desde 2000. Também entrevistamos a mediadora Carla Alexandra Ribeiro Martins Augusto, de 50 anos, formada em Ciências da Educação e desde 1998 ligada ao Cineclube de Viseu, participando, posteriormente, como uma das fundadoras e mediadoras do projeto “Cinema para as escolas”. A segunda mediadora entrevistada é Graça Maria Vieira Gomes, de 52 anos, realizadora de cinema de animação, sendo, junto com Carla Augusto e Rodrigo Francisco uma das idealizadoras e mediadoras do projeto “Cinema para as escolas”.

Pelo Cineclubinho Ó Lhó Lhó entrevistamos uma das fundadoras e dirigentes, Gizely Cesconetto de Campos, de 49 anos, professora licenciada em Artes visuais e concursada pelo Instituto Federal de Santa Catarina. No período de realização da entrevista, a professora não estava atuando legalmente como coordenadora do projeto de extensão que ampara o cineclube Ó Lhó Lhó em virtude do seu afastamento das atividades funcionais para realização de doutoramento. Também entrevistamos a mediadora e participante do Cineclube Ó Lhó Lhó Mariah Fonseca, de 26 anos, que esta concluindo o curso de licenciatura em Artes Visuais pela UDESC/Santa Catarina. Coursou o curso técnico integrado em Saneamento no IFSC/Florianópolis, tendo concluído essa formação em 2017. Atua no Cineclube Ó Lhó Lhó desde o primeiro ano das suas atividades.

Pelo Cineclube da Mostra entrevistamos a dirigente e mediadora Luiza Lins, de 61 anos, formada em nível técnico em Teatro. Atua como produtora cultural, sendo a idealizadora da Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis e do Cineclube da Mostra. Também é realizadora de cinema.

8. Crianças e jovens e a educação para o cinema: iniciativas e projetos dos cineclubes

Nota introdutória

Na análise que irá se seguir, buscamos compreender as práticas de educação para o cinema envolvidas pelos quatro casos investigados. Estruturamos a análise dessa categoria a partir da observação dos seguintes tópicos:

¹⁸⁶ Informações obtidas através da entrevista concedida por Rodrigo Francisco para a pesquisa e através do site: https://www.ica-ip.pt/fotos/jurados/rodrigo_francisco_1683683095909b284d6a79.pdf

- Estrutura dos projetos e atividades desenvolvidas;
- Conceções teóricas dos projetos e ações de educação para o cinema;
- Conhecimentos da linguagem cinematográfica implicados;
- Planeamento das ações;
- Papel dos mediadores nas atividades;
- Produtos e resultados gerados;
- Parcerias estabelecidas.

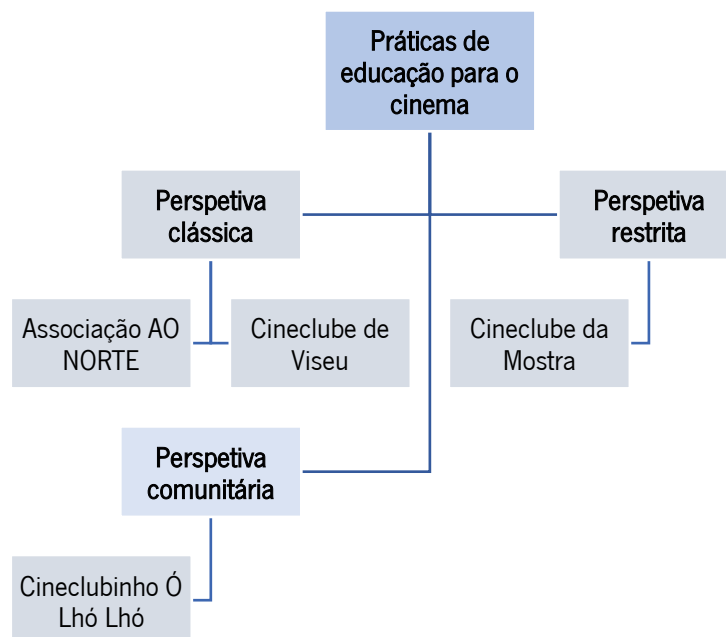
As análises construídas nesse capítulo decorrem do cruzamento das entrevistas com dirigentes e mediadores dos cineclubes investigados, das entrevistas realizadas com as crianças e jovens participantes das atividades propostas por essas instituições, das observações realizadas pela investigadora e da análise dos documentos e demais materiais informativos disponibilizados pelos cineclubes.

Contatamos, na exploração do *corpus* de análise dessa categoria, que cada cineclubes investigado apresenta uma proposta de educação para o cinema diferenciada, envolvendo conceções, estratégias e metodologias diversas. Através da codificação dos dados analisados chegamos a constatação de três categorias que contemplam os projetos e ações desenvolvidos pelos cineclubes tendo por base as indicações de Buckingham (2010) em torno dos quatro aspetos conceituais do letramento midiático (representação, língua, produção e audiências), e de Fantin (2014), através da proposição de um percurso formativo de educação para o cinema pautado na fruição/apreciação, análise/interpretação e expressão/produção.

Identificamos projetos e ações *clássicas* de educação para o cinema, contemplados pela Associação AO NORTE e pelo Cineclubes de Viseu; projetos e ações *restritos* de educação para o cinema, contemplado pelo Cineclubes da Mostra; e projetos e ações *comunitários* de educação para o cinema, contemplado pelo Cineclubinho Ó Lhó Lhó. Entendemos que as perspectivas clássica e restrita são pautadas na proposição de uma formação para o cinema a partir de um determinado modelo de cinematografia, desconsiderando as diferentes formas de produção, distribuição e receção cinematográficas contemporâneas, além de não envolverem todas as dimensões da educação para o cinema propostas por Buckingham (2010) e Fantin (2014). A perspectiva comunitária, identificada no Cineclubinho Ó Lhó Lhó, caracteriza uma formação para o cinema pautada no público (Macedo, 2010).

Figura 18

Práticas de educação para o cinema



8.1 “Escolas em Grande Plano”: Associação AO NORTE/Viana do Castelo/Portugal

A primeira análise pretende compreender os aspetos que classificaram a proposta desenvolvida pela Associação AO NORTE, através do projeto “Escolas em Grande Plano” numa perspetiva “clássica” de educação para o cinema.

Conforme apresentamos no capítulo anterior, e com maior profundidade no Apêndice 1, o projeto está organizado para atuar em diferentes frentes, articulando uma diversidade de ações envolvendo crianças e jovens de escolas do distrito de Viana do Castelo. Também atuam na formação de professores. Durante o acompanhamento de algumas ações desenvolvidas, ouvindo alguns jovens envolvidos e os seus realizadores, entendemos que a Associação AO NORTE vem construindo essa proposta que, ao longo dos últimos vinte e três anos, se estabelece em decorrência do entendimento que possui do papel dos cineclubes, das experiências pessoais dos seus idealizadores, das possibilidades criadas através das parcerias que estabelecem, principalmente junto as escolas e professores. Segundo Carlos Viana, idealizador da proposta, ela busca contemplar todas as dimensões necessárias na educação para o cinema: “nós tentamos conciliar tudo. Não podemos fazer com todos os programas, não é? (...) Conciliar a análise, conciliar o fazer” (Carlos Viana, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022).

Carlos Viana refere-se a duas dimensões da literacia cinematográfica, ou seja, a análise de filmes e a produção fílmica. Sobre a análise, sua aposta principal é na formação dos professores que participam das ações do projeto, para que eles possam replicar esse trabalho nas suas instituições, visto que, devido ao pouco tempo viável, torna-se impraticável um trabalho mais aprofundado nessa dimensão. Cabe

destacar que o projeto “Escolas em Grande Plano” acontece de forma negociada junto aos professores e escolas parceiras, e o tempo que possui para ser realizado depende da disponibilidade oferecida pelas instituições de ensino. Carlos Viana cita, por exemplo, uma entrevista que produziu recentemente com o diretor de um filme, e como o registo dessa entrevista, em forma de um documentário produzido pela associação, pode contribuir para que os professores compreendam e se aperfeiçoem na mediação da análise fílmica junto aos alunos:

E eu fui entrevistar o realizador e ele fez uma, ele escalpelizou o filme todo. Desde o discurso do filme, os cenários, desde a montagem, desde a música, desde... do próprio argumento, ele escalpeliza tudo. Esse é um trabalho que para nós é fundamental para mostrar aos professores, para que os professores possam ver esse tremendo realizador. Esse é um trabalho que tentamos fazer, para que se sintam também à vontade depois para fazer o mesmo com os seus alunos. Portanto aqui há a questão da análise não é? Do ver o filme, valorizar o filme. Mas é também, por exemplo, mover a escola fazer. Tiramos as noções gerais sobre linguagem, saber sei lá, o que é um *recording*, o que é... que vai um plano e depois fazer (Carlos Viana, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022).

O projeto “Escolas em Grande Plano” também dedica aos professores cursos de formação oferecidos pela sua equipe. A atividade *CINEREDE_Viana* oferece, ao longo do ano, sessões de cinema para as crianças do 4.º ano da Educação Básica, implicando os professores das turmas selecionadas nessa formação. Segundo informações disponibilizadas no *site* dos Encontros de Cinema, realizado em 2022, a formação oferecida para análise do filme “Aniki-Bóbó”, de Manuel de Oliveira (Portugal, 1942) propunha que a atividade permitisse “analisar cenas e sequências da obra, quer em termos temáticos, quer em termos formais. Serão apresentadas algumas estratégias para a utilização do filme em sala de aula”¹⁸⁷. Observa-se ainda, segundo informações disponibilizados no mesmo *site*, a indicação dessa atividade para contribuir com algumas disciplinas curriculares, como Cidadania, Língua Portuguesa, História, Educação Musical e Expressões Artísticas¹⁸⁸.

¹⁸⁷ <http://encontrosdecinema.pt/2022/aniki-bobo.php>

¹⁸⁸ Conversamos informalmente com o mediador responsável por essa formação no ano de 2023, Roberto Oto, que nos informou que nesse ano ele participou, além da oficina para os professores, de encontros com as crianças que assistiram o filme previsto pela atividade *CINEREDE_Viana*. Nesses encontros trabalhou basicamente com elementos do filme de ordem mais geral, privilegiando as dimensões psicológicas e éticas. Também buscamos identificar se foi oferecido algum material de apoio aos professores que participaram das formações, e Carlos Viana nos informou que o material oferecido foi produzido pelo Plano Nacional de Cinema (dossiês pedagógicos), a partir de uma ficha completa dos filmes sugeridos, contextualizando autor, obra, o contexto histórico da produção, a análise do filme em virtude dos seus elementos estéticos, críticas e a relação do filme com outras obras.

A partir dessas informações, identificamos que o processo de análise fílmica proposto pelo projeto busca valorizar o filme como linguagem, proporcionando aos professores diferentes estratégias formativas, dando continuidade ao processo de literacia fílmica almejado no “Escolas em Grande Plano”. Nesse sentido, a contribuição da Associação é extremamente pertinente, pois oportuniza a esses profissionais, que desconhecem as especificidades da linguagem cinematográfica, uma ampliação dos seus saberes, permitindo explorar o processo de análise fílmica para além dos objetivos propostos pelas diferentes disciplinas. Porém, acreditamos que análise fílmica não deve estar condicionada apenas ao conhecimento das especificidades da linguagem cinematográfica, pois também implica outras dimensões, conforme apresentamos no capítulo 4, defendidos por Almeida (2017), Marcello e Fischer (2001) e Fantin (2006, 2014). A oportunidade de expandir esse olhar sobre o filme, explorando elementos e escolhas estéticas, desvelando algumas características que são específicas da linguagem cinematográfica permitem novas possibilidades de leitura e interpretação das obras, mas poderiam ainda somar outros eixos de análise sugeridos por Fantin (2014, p. 55), inspiradas em Rivoltella (2008), envolvendo “o eixo narrativo-temático” (que aborda as questões relacionadas a história da narrativa) e o “eixo ético-valorativo” (envolvendo questões ligadas aos aspetos ideológicos do filme). Conforme apontamos na nota de rodapé da página anterior, algumas mudanças começaram a ser propostas, no ano de 2023, em relação a essa dimensão pelo projeto “Escolas em Grande Plano”. Uma delas foi a realização da análise fílmica por um mediador do projeto, junto às crianças e jovens nas escolas, sendo complementada pela indicação do material produzido pelo Plano Nacional de Cinema. Embora não tenhamos acompanhado a realização dessa nova estratégia, entendemos a busca da AO NORTE em qualificar, ano após ano, as suas ações, envolvendo sempre a formação dos professores participantes, atuando e criando novas estratégias de ação a partir das condições impostas. A indicação dos dossiês pedagógicos criados pelo PNC, por exemplo, é extremamente pertinente, pois esse material é produzido com o intuito de explorar as diferentes potencialidades dos filmes indicados, analisando o contexto histórico e de produção de cada obra, o diretor, a narrativa dos filmes, o som, a *mise-en-scène*, direção artística e design de produção, a análise dos filmes a partir de diferentes planos, a relação dos filmes com diferentes obras cinematográficas, sugestões de diferentes atividades que podem ser trabalhadas, enfim, um material bastante completo, composto ainda por sugestões de atividades de exploração do filme.

Outra questão identificada ao longo da investigação foi que, embora o projeto busque abarcar todas as dimensões da educação para o cinema, o âmbito da produção é o que mais se destaca. “Os Lumière na sala de aula”, “CINEpoesia”, “Vídeo na escola”, “Histórias na praça” e “Ação 08! Festival

Nacional de Vídeo Escolar” são atividades do projeto voltadas diretamente à produção e promoção de filmes envolvendo a participação das crianças e jovens, em tempos e dinâmicas diferenciadas¹⁸⁹.

Observamos o processo final de produção dos filmes da atividade “Os Lumière na sala de aula”, que tem como objetivo a produção de um curta-metragem alusivo ao cinema mudo. Em dois encontros anteriores o mediador da AO NORTE responsável por essa atividade, Felipe Guerra, já havia apresentado ao grupo a história do cinematógrafo e dos primeiros filmes. Também já tinham vivenciado as etapas da produção dos roteiros e da filmagem dos seus filmes, que tinham por objetivo a criação de curtas-metragens alusivos aos primeiros filmes, sem som e sem cor. Estivemos presentes no terceiro encontro dessa atividade, proposta para avaliar os “esboços” dos filmes já editados previamente pelo mediador a partir das gravações do encontro anterior. Outra atividade nesse sentido, o “CINEpoesia”, também busca desenvolver curtas-metragens, em parceria com os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Visual. “Vídeo na escola” também busca a produção de filmes com crianças do 1.º ciclo da Educação Básica, porém, tem como diferencial o tempo disponível para a sua execução, variando de acordo com tempo cedido pelos professores, extrapolando os 90 minutos previstos para a realização das duas atividades anteriores. A atividade “Histórias na praça”, que será analisada em diferentes momentos da pesquisa em virtude das suas especificidades, também propõe um encontro para produção de um curta-metragem, e o “Ação! Festival Nacional de Vídeo Escolar” estimula a participação das instituições educativas para um festival de cinema voltado a exibição de filmes produzidos em âmbito escolar.

As atividades de produção fílmica do projeto “Escolas em Grande Plano” chamaram a atenção para algumas questões. Uma delas é o tempo, que, em muitos casos, impede uma elaboração mais aprofundada, bem como a participação das crianças e jovens em todas as etapas da produção fílmica, que envolveria o planejamento e a organização prévia dos filmes (criação de roteiros, planejamento dos cenários e locações, figurino, maquiagem, ensaios, etc.), os momentos de gravação das cenas (distribuição de tarefas entre os participantes: atores, diretores, operadores dos equipamentos de filmagem, etc.) e o processo de pós-produção (edição e montagem). Essas são apenas algumas das possibilidades que as crianças e jovens poderiam explorar ao longo das atividades propostas pelo projeto, indo além da produção de roteiro e atuação, conhecendo e vivenciando, inclusive, o papel de outros profissionais que atuam na criação de uma obra cinematográfica. Outra questão que destacamos é o próprio objetivo dessa produção: visa atender as expectativas dos mediadores pela produção de filmes de qualidade estética ou traduzem, de facto, os desejos, as percepções e os saberes das crianças e jovens envolvidos? Esses filmes comunicam os pensamentos, as experiências, as trajetórias das crianças e

¹⁸⁹ No Apêndice 1 é possível acompanhar, de forma mais detalhada, as especificidades de cada uma das atividades citadas.

jovens, ou apenas atendem o objetivo de produção proposto pela AO NORTE? Respeitam os tempos e saberes das crianças e jovens em relação ao audiovisual? Permitem a exploração, pelo viés da brincadeira e do lúdico, das diferentes formas de criação das imagens (Fresquet, 2017)? Permitem a ampliação dos seus conhecimentos em torno da literacia filmica, relacionando esse conhecimento à análise de outros audiovisuais, ou na produção dos seus próprios filmes? Vejamos como os jovens entrevistados avaliaram as aprendizagens construídas em relação a participação que tiveram nas atividades:

Eu aprendi as gravações, os aparelhos que eles utilizam e porque que eles os utilizam, a diferença que tem com os aparelhos e sem os aparelhos, várias técnicas que eles utilizam e também algumas palavras (Cleo, 14 anos, AON).

Aprendi como é que faziam aquelas coisas que se vê nos filmes... o microfone aqui, como é que se ajustava a câmara, porque ele me deixou ver (McQueen, 13 anos, AON).

A forma como eles fazem o filme por trás, o tempo que eles demoram e as vezes que eles repetem até ficar perfeito, pronto, o resto eu não aprendi muita coisa nova. Foi uma experiência nova, mas não... para ver como é que aquilo funcionava, e como é que gravavam isso tudo, mas de resto foi só mesmo uma experiência nova (Lee, 13 anos, AON).

As falas acima refletem a percepção dos jovens que participaram da atividade “Histórias na praça”. Observa-se o destaque dado pelos entrevistados em relação ao conhecimento técnico da operacionalização dos equipamentos de captação de imagem e som, diferentes das produções não profissionais. Mas nenhum dos jovens entrevistados conseguiu estabelecer, durante as entrevistas, uma análise sobre esse processo que fosse além do mero aprendizado dessas dimensões técnicas. Lee (13 anos), por exemplo, destaca na sua fala que o filme foi feito por “eles”, sendo eles a equipe da AO NORTE, ou então McQueen (13 anos), que assinala o momento em que um dos mediadores “lhe deixou ver” o processo de ajuste da câmara durante a filmagem. Essas falas nos comunicam o distanciamento que esses jovens tiveram, durante o processo de filmagem do seu curta-metragem, da complexidade dessa experiência. Assim, refletimos sobre como o conhecimento técnico da linguagem cinematográfica, trabalhado de forma isolada, sem a articulação com diferentes dimensões da literacia filmica, pode contribuir para que as crianças e jovens participantes tenham acesso a outras perspetivas da educação para o cinema que não apenas o saber técnico. Embora essa experiência seja extremamente relevante e inovadora, pois envolve conhecimentos específicos da linguagem cinematográfica não trabalhados na escola e que, segundo Rivoltella (2005), são saberes específicos das instituições extracurriculares, como

os cineclubes, o isolamento e a descontextualização dessas produções envolvendo, por exemplo, os sentidos e os desejos a serem comunicados, podem acabar recaindo em um trabalho que apenas valide a produção de filmes de qualidade estética. Assim, observamos que as experiências desenvolvidas pelo projeto com o objetivo da produção filmica, e que conseguem ser diluídas em vários encontros junto às crianças e jovens, conseguem abranger de forma mais qualitativa a participação desse público em todas as etapas necessárias do processo.

Fernandes (2010) ao falar, por exemplo, da “audiovisualização” da cultura, ou seja, como o audiovisual passou a ser, para as infâncias contemporâneas, junto aos livros, a principal referência na construção do seu pensamento narrativo, nos permite refletir sobre o uso do audiovisual como uma nova forma e suporte na elaboração das suas próprias histórias e na reelaboração do mundo. Essa constatação também nos faz pensar sobre como os cineclubes poderiam contribuir para a qualificação desse processo, ou seja, ajudar as crianças e jovens contemporâneos na utilização do conhecimento da linguagem cinematográfica para que possam criar, de forma mais eficiente, suas próprias histórias, mediando os processos de construção das suas próprias narrativas, ampliando e qualificando suas novas formas de participação na cultura digital, conforme discutido ao longo do capítulo 2.

Pensando ainda sobre os conhecimentos implicados e as bases teóricas que fundamentam o projeto de educação para o cinema “Escolas em Grande Plano”, trazemos a fala de Carlos Viana, que traduz a sua atual percepção: “mas se calhar pra já todo esse trabalho ainda é muito, digamos, *clássico* em termos formativos. Ainda não conseguimos avançar por aí. Estamos a tentar perceber como é que havemos de fazer isso, como é que havemos de dar esse salto” (Carlos Viana, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022). Essa fala sintetiza a compreensão de como, para ele, é pensado o projeto de literacia cinematográfica desenvolvido pela instituição. O termo *clássico* representa a dificuldade do projeto em inserir propostas que contemplem o uso e o ensino das novas potencialidades de produção audiovisual, através, por exemplo, do uso dos próprios celulares das crianças e jovens. E embora tenham construído uma longa jornada em torno da educação para o cinema, referência no país, sua fala traduz também nossa percepção sobre o projeto.

A partir do que pudemos ter acesso por meio das observações, entrevistas e materiais disponibilizados, constatamos que o projeto apresenta contribuições extremamente significativas e relevantes em torno da educação para o cinema em Portugal. É perceptível que nele se traduz toda a experiência e identidade da Associação AO NORTE, principalmente de Carlos Viana, responsável pela idealização e pelo desenho do projeto. Também observamos que a identidade do “Escolas em Grande Plano”, embora clássica, não se constitui em uma proposta fechada. Pelo contrário: Carlos Viana

mostrou, ao longo da sua entrevista, sua constante reflexão sobre a necessidade de adaptá-lo a partir das especificidades das escolas parceiras, buscando superar as limitações financeiras e temporais. O facto do projeto acontecer totalmente atrelado ao calendário escolar exige um trabalho dentro da perspectiva do possível, e não do ideal, sendo esse fator bastante limitador. Além disso, em virtude de o projeto já acontecer há muitos anos, a parceria com professores é crescente, conseguindo promover entre esses profissionais a importância da educação para o cinema:

Eu acho que tem sido bastante positivo. Eu digo isso porque é o *feedback* que chega dos professores. E pronto, quer dizer, se por um lado em alguns encontramos alguma resistência em aceitar os projetos, sempre por causa do currículo, que é muito extenso, eles têm medo ali da atividade interferir e encurtar, e há outros que já nos procuram há alguns anos e se o fazem é porque acham interessante. E realmente o *feedback* que temos, fazemos sempre uma avaliação com os professores, é realmente um trabalho que queremos e é isso que nos faz estar aqui a fazer este esforço todo (Carlos Viana, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022).

Felipe Guerra também analisa a importância da atenção e interesse dos professores para a efetivação do trabalho desenvolvido: “tinha professoras que me falavam: olha próximo semestre eu quero fazer, próximo ano eu quero fazer de novo porque eu gostei muito e tal” (entrevista pessoal, 12 de julho, 2022). Também relata a reverberação, dentro da escola, do trabalho que desenvolveu com a atividade CINEpoesia:

Por exemplo, eu faço o CINEpoesia lá, no semestre seguinte eles mesmos tentam fazer algo assim similar, não sei se conseguiriam, mas também eles não são obrigados, eles não aprenderam o cinema, não estudaram, talvez eles nem gostem tanto de filme assim como eu. Então acho que o que falta é isso. As vezes um pouco de interesse das próprias escolas, porque eu fui em escolas que um professor fez um projeto e ele falava para os seus colegas: “olha aqui, é interessante”; “oh, nunca ouvi falar”, sabe? Naquela escola que eu fui fazer o Lumière, lá que você foi, lembra? Ali eu fiz com uma professora primeiro, e essa professora contou para todos os colegas, e os colegas começaram a fazer também. Teve uma professora lá que fez com quatro turmas, tipo 8.ºA, 8.ºB, 8.ºC, que era pra eu fazer com uma ou duas só e no final eu fiz seis, sete, entendeu? Então foi super legal porque aí também eram colegas que viam os seus

coleguinhas fazendo e queriam fazer, ficavam animados (Felipe Guerra, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022).

Esses relatos nos permitem afirmar a constância e relevância do projeto e, conseqüentemente, o fortalecimento e crescimento das parcerias estabelecidas, além do papel dos mediadores nas ações. Felipe Guerra aponta, a partir das suas experiências junto às crianças e jovens participantes, algumas questões a serem consideradas:

Cada vez mais as crianças querem aprender a trabalhar com audiovisual. Porque elas já filmam, já filmam e produzem conteúdo o tempo inteiro, mas as vezes elas querem aprender como fazer melhor, sabe? E aí é aquilo que eu disse mesmo no começo. Não adianta você ir lá e falar com as crianças com o nariz empinado, como se fosse um grande diretor e querer falar *contra-plongée*, plano americano. As crianças já filmam, elas já sabem fazer, entendeu? Só que elas não sabem o nome das coisas, então você tem que falar: “olha, se filma assim, isso não se faz com o celular, pega assim”, e elas fazem. Não adianta você querer ensinar como se estivesse em uma escola de cinema tradicional, oficial, você tem que adaptar a pessoas que já nasceram sendo filmadas e começaram a gravar no celular muito cedo” (Felipe Guerra, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022).

Nesse trecho da entrevista, Felipe Guerra aponta como percebe o sentido do trabalho que de educação para o cinema que precisa ser construído junto às crianças e jovens. Observa as questões da instrumentalização, levantadas anteriormente, e a ineficiência de uma proposta que não considera os saberes das culturas infantojuvenis em torno do audiovisual. Afinal, o que ensinar para quem já se relaciona de forma orgânica com as mídias audiovisuais? O mediador avalia a eficiência histórica do trabalho da AO NORTE e da entrada de novos mediadores na equipe, atualizando o trabalho desenvolvido: “a própria Ao Norte, ali percebe-se que é um pessoal que tá nisso há muito tempo já, e novos quadros entrando, os mais novos. Então acho fundamental o trabalho deles” (Felipe Guerra, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022). Essa fala nos permite pensar em como a AO NORTE pode superar a perspectiva clássica da educação para o cinema que promove, porém, mantendo suas principais bases formativas, pautadas na formação de professores e, principalmente, na produção cinematográfica.

É possível que a entrada de novos profissionais junto a equipe que desenvolve as ações do projeto “Escolas em Grande Plano”, associado às necessidades formativas das crianças e jovens contemporâneos em torno do cinema e do audiovisual, impliquem em mudanças no projeto ao longo

dos próximos anos, ou melhor, conforme explica Carlos Viana, na realização “do salto” necessário a atualização e adaptação das novas formas de produção, distribuição e recepção cinematográfica e audiovisual, dialogando de forma mais efetiva com essas novas formas de produção e consumo cinematográficas. Destacamos também, a partir da fala de Felipe Guerra, um outro olhar necessário sobre a mediação das práticas junto ao público infantojuvenil, transpondo, conforme salienta Rivoltella (2005), a dimensão de transmissores culturais: “lançar ações promocionais e formativas que visam garantir, em todos os níveis escolares, a autonomia dos processos culturais, a formação crítica dos jovens e o pleno desenvolvimento de sua personalidade” (Rivoltella, 2005, p. 82). Entretanto, é louvável todo o trabalho desenvolvido em torno do projeto “Escolas em Grande Plano”, bem como toda a mobilização e articulação da Associação AO NORTE em torno da produção cinematográfica, da exibição, do debate e da formação para o cinema no distrito de Viana do Castelo, agregando, a cada ano, novos participantes, novas frentes e trabalho, ampliando o debate entre cineclubes e instituições educativas.

Nossa análise sobre o projeto também buscou compreender o papel dos mediadores ao longo das ações junto às crianças e jovens, e percebemos duas perspectivas distintas. Uma delas, abordada por Felipe Guerra, nos mostrou uma tentativa maior de aproximação entre as crianças, os jovens e o profissional. Observamos, por exemplo, duas edições da oficina “A linguagem do cinema”, realizadas com uma turma de 9.º ano e outra do 7.º ano da Educação Básica, em maio de 2022, e mediadas por Felipe. O material produzido por Felipe Guerra para ilustrar as diferentes dimensões da literacia cinematográfica, além de apresentar diferentes obras cinematográficas, mostrando trechos de filmes de extrema relevância para a história do cinema mundial, também contemplava trechos de filmes e séries do repertório dos jovens participantes, permitindo comparações e a constatação das referências entre os filmes. Além disso, embora a oficina tivesse o objetivo de abordar alguns conceitos básicos da linguagem cinematográfica, Felipe Guerra conseguiu envolver os jovens participantes durante toda a atividade. A participação e dinamismo da oficina, bem como a contextualização dos conteúdos trabalhados refletiu-se nas falas dos jovens que participaram:

Principalmente aprendi que há diversos pontos de vista, muitos pontos de vista, aprendi um bocado da história do cinema na verdade, o porquê ele agora esta tão diluido que voltar atrás até parece um bocado estranho, mas aprendi as bases, como é que o cinema está como está agora, como ele começou, e achei realmente que... pronto, fazia falta (Bruno, 16 anos, AON).

Eu acho que levo isso mais para uma parte de cultura, cultura e conhecimento geral, porque é importante saber isso assim como é importante saber, por exemplo... ao tocarmos nesse assunto eu pensei um bocado tipo, na linguagem corporal talvez, na linguagem que a câmara pode nos transmitir, também era isso que estávamos a falar naquele momento, e achei bastante interessante, sei lá. É conhecimento, uma coisa que nós não pagamos para saber, mas se não soubéssemos... (Jordan, 16 anos, AON).

As duas reflexões trazidas acima ilustram como o conteúdo abordado por Felipe Guerra ao longo da oficina conseguiu superar o mero ensino técnico da linguagem cinematográfica, pois estabeleceu pontes com o próprio sentido da linguagem humana. Felipe Guerra também mostrou interesse em conhecer os repertórios filmicos e as formas de acesso dos jovens ao cinema, e partiu desse conhecimento para falar sobre as mudanças e alterações que o cinema vem sofrendo ao longo das últimas décadas. Durante toda a oficina o mediador ouviu as intervenções dos jovens, partindo delas para ilustrar os conteúdos trabalhados.

Uma outra perspetiva de mediação foi observada durante a atividade “Histórias na praça”. Nessa atividade, pautada no objetivo de produção de um curta-metragem ao longo de uma tarde, a equipe da AO NORTE, composta por um diretor de cinema e três profissionais encarregados dos equipamentos de filmagem, encontrou-se com uma turma de 8.º ano de uma escola de Viana do Castelo. Nesse encontro, era prevista a filmagem de um curta-metragem, cujo roteiro já havia sido escrito junto ao professor da disciplina de Cidadania do grupo. Durante a tarde em que a atividade decorreu, em maio de 2022, pudemos presenciar que a equipe da AO NORTE é que liderou o andamento da atividade, determinando todas as etapas da construção das cenas e das filmagens. Embora os jovens já estivessem organizados em virtude dos papéis que desempenhariam, percebemos poucos momentos em que os jovens puderam contribuir com opiniões e sugestões. Outro fator que também nos chamou a atenção foi a perspetiva da divulgação desse filme, que passaria por um ano de montagem e edição até ser divulgado, no ano seguinte, na próxima edição dos “Encontro de cinema”. Ao longo desse ano, esses jovens não teriam mais contacto, nem visualizariam o filme antes do seu lançamento ao público no principal teatro da cidade. Analisaremos essa questão em particular no capítulo seguinte, ao refletirmos sobre as concepções de infância e juventude presentes nos projetos de educação para o cinema investigados, porém, destacamos que nessa atividade, em específico, a mediação dos profissionais tornou-se mais

determinista, atendendo a necessidade de conclusão das filmagens bem como os objetivos propostos segundo seu documento orientador¹⁹⁰:

- *Proporcionar aos alunos uma experiência cinematográfica inspiradora de curta duração (entre 4 e 7 minutos)*
- *Dar a conhecer o processo de desenvolvimento de um filme*
- *Envolver alunos e professores na interpretação de um tema ligado a uma matéria letiva*
- *Desafiar os alunos a serem argumentistas, figurinistas, aderecistas e atores/performers das suas histórias*
- *Possibilitar uma atividade exigente e criativa de preparação em sala de aula*
- *Promover o cuidado técnico e estético na criação cinematográfica*
- *Proporcionar aos alunos o conhecimento das funções técnicas e criativas*
- *Avaliar e auto-avaliar o trabalho efetuado na escola, durante a rodagem e o resultado final*
- *Marcar presença na estreia dos filmes na edição subsequente dos Encontros de Viana*

A partir dos objetivos propostos, observamos a exigência de uma intervenção pontual que pudesse consolidar, em um único encontro, “o conhecimento das funções técnicas e criativas” exigidos para a produção de um filme. Entretanto, entendemos que a construção desses conhecimentos necessita de um melhor aprofundamento, de um tempo mais apurado para que se estabeleçam as relações necessárias entre a linguagem cinematográfica e as experiências das crianças e jovens envolvidos. Consideramos, por fim, a importância e relevância da atividade “Histórias na praça”, refletida no conteúdo do roteiro produzido por essa turma (o filme aborda a questão do *bullying* na escola), porém, entendemos a necessidade de reflexão sobre o tempo necessário para que o processo de produção de um filme de forma pedagógica exige, fazendo com que a experiência não recaia apenas na visualização, por parte dos jovens, dos aspetos técnicos da produção cinematográfica.

Existem ainda outras questões sobre o projeto “Escolas em Grande Plano” que serão abordadas ao longo do próximo capítulo, atendendo a perspectiva dessa investigação em compreender as noções de cinema, cineclubismo e de infâncias e juventudes das instituições cineclubistas investigadas. Entretanto, já é possível refletir sobre a proposta construída de educação para o cinema da AO NORTE como uma referência no trabalho de divulgação e produção de cinema junto às crianças e jovens, bem como na formação de professores para a educação para o cinema. Embora, como o próprio Carlos Viana tenha ressaltado, não seja possível atender a todas as dimensões dessa formação, e o projeto ainda esteja buscando contruir outras estratégias que superem sua perspectiva mais clássica de educação para o cinema, percebemos que a associação tenha um maior interesse pelas dimensões da produção fílmica, no contacto com as crianças e jovens, e na formação dos professores para o prosseguimento das

¹⁹⁰ Documento disponível no endereço eletrónico: <http://encontrosdecinema.pt/2022/historias-na-praca.php>

atividades de análise fílmica. A parceria com as escolas, embora seja um diferencial em virtude da abertura que proporciona ao projeto para o acesso a um grande número de crianças, jovens e professores, também é problemática, pois limita os tempos de atuação e realização das atividades.

Entendemos que, em virtude de os tempos escolares predominarem no andamento do projeto “Escolas em Grande Plano”, alguns aspetos essenciais na formação de crianças e jovens para o cinema acabam não sendo explorados, como a apreciação, análise e produção crítica e criativa de filmes e diferentes conteúdos audiovisuais que fazem parte do repertório imagético desses públicos. Vimos, ao longo dos capítulos 1 e 2, a importância do cinema e das relações que ele estabelece na sociedade, ao longo dos últimos dois séculos, a partir de dimensões económicas, culturais, artísticas, religiosas, tecnológicas, educativas e políticas. E nos parece que um projeto de educação para o cinema que desconsidere a análise e abordagem dessas relações acaba não construindo as condições necessárias para que aborde o cinema a partir da perspectiva defendida por Dussel (2014, p. 80), ou seja, de que “o cinema é e pode ser uma ferramenta valiosa para abrir outros mundos de experiência, dentro e fora da escola, desde que interrogamos os dispositivos sensíveis dentro dos quais operamos”.

8.2 Cinema para as escolas: Cineclube de Viseu/Portugal

Nosso segundo caso investigado, o Cineclube de Viseu, através do projeto “Cinema para as escolas”, também possui uma longa história de trabalho em torno da formação para crianças e jovens no distrito de Viseu. A análise dos indicadores estruturados para a compreensão dos projetos e ações dos cineclubes investigados nos moveram a classificar o projeto “Cinema para as escolas” também em uma perspectiva clássica de educação para o cinema.

Nascido do encontro e do interesse de profissionais que construíam sua caminhada em torno do cinema de animação, o projeto, desde 1999/2000 já buscava atingir dois objetivos: experimentar a produção de cinema de animação com as crianças e visionar filmes em sala de cinema. Rodrigo Francisco, dirigente do Cineclube, explica o modelo inicial do projeto:

Foi um projeto interessante, com objetivos complementares, com vários níveis de escolaridade, com várias formas de trabalhar o cinema, ou seja, visualização de filmes, por um lado, mas também já a experimentação direta dos alunos, das técnicas de cinema, nomeadamente cinema de animação. Portanto, já propunha formas diferenciadas de trabalho para os alunos. De fato, não foi um projeto que surgiu de qualquer maneira (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

Rodrigo Francisco explica que o projeto “Cinema para as escolas” é fruto do que as pessoas, ou melhor, do que os mediadores responsáveis pela sua elaboração trabalhavam no momento da sua idealização, partindo de um desenho que era possível de ser realizado naquele momento. Foram as histórias e formações de cada um dos integrantes que acabaram definindo a proposta, posteriormente consolidada. Atualmente, Rodrigo Francisco gere as ações do projeto de forma geral, mas salienta, que ele “vai se moldando também, muito em função daquilo que são os entusiasmos, as energias que as pessoas querem dar ao projeto” (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022). Com isso, percebeu-se a necessidade de haver, além de uma coordenação geral de todas as ações, coordenações específicas ou subnúcleos de algumas atividades, de acordo com o perfil dos mediadores. Nesse sentido, o Cineclube de Viseu consegue um diferencial: a sequência e continuidade na participação de algumas turmas ao longo dos anos, possibilitando um aprofundamento, com algumas turmas, de alguns conceitos abordados:

É uma atividade que é muito importante haver algum acompanhamento, haver alguma continuidade no trabalho. Por exemplo, o Pequeno Cinema é o projeto que consegue melhor isso, como o projeto é anual. (...) Mas pensar a continuidade das escolas, gerir essa continuidade das escolas, também é um pouco o trabalho da coordenação, que é importante, não é participar uma vez e nunca mais. É um pouco assim que se estrutura, tem que haver uma visão geral da coisa e depois trabalho semanal, para não dizer diário, nas várias atividades (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

O projeto também é atrelado ao calendário das escolas interessadas, que todos os anos se inscrevem para participar. Nesse sentido, Rodrigo Francisco avalia como positiva a atuação e parceria estabelecida com as instituições educativas, pois, devido a constância das atividades propostas anualmente, possuem grande interesse em trabalhar de forma conjunta. Carla Augusto, mediadora do projeto, também reflete sobre essa questão, salientando os aspetos de continuidade e organização do projeto junto às escolas:

E a verdade, sim, que há uma continuidade, que há uma lógica, que não é uma coisa pontual que cai assim. Aliás, isso é uma das coisas que eu faço questão que os projetos comecem mesmo a insistir. As escolas não podem ver estes projetos culturais como mera oferta, como um rebuçado, como isto ou... Não! Tem que ser uma coisa em que elas também se envolvem de alguma forma, nem que seja em fazer com que a sessão

perdure um pouco mais do que aquilo que acontece lá naquele tempo (Carla Augusto, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

Outro fator que intensificou o interesse das escolas pelo projeto foi a criação do Plano Nacional de Cinema, que reforça e valida o trabalho com o cinema no âmbito educativo. Para Rodrigo Francisco, esses fatores acabaram possibilitando que o projeto avançasse de uma perspectiva de trabalho do cinema como ferramenta ao serviço das disciplinas escolares e de uma perspectiva do cinema enquanto ferramenta cultural.

Com isso, conceitualmente o projeto está articulado buscando atender as singularidades da complexidade de experiências significativas em torno da educação para o cinema:

Aquilo que cada um de nós procura é muito diferente. Não há uma receita única para o que é preciso um miúdo passar ou ver para dizermos que ele está a fazer o seu percurso de literacia. Isso é um bocado complicado. O importante é haver um conjunto de ferramentas, como aquelas que o cineclube procura proporcionar, que é para cada vez mais... Havendo um conjunto de ferramentas, temos mais hipóteses que isso aconteça (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

O conjunto de ferramentas citado por Rodrigo Francisco envolveria, para ele, minimamente a realização de três momentos: ida ao cinema e acesso a filmes de diferentes repertórios (preferencialmente filmes europeus e portugueses), o conhecimento de diferentes técnicas para a realização de filmes de animação e um momento mais amplo, que exigiria um envolvimento nacional de maior acesso à cultura cinematográfica, como por exemplo, a exibição nos canais abertos de televisão de filmes europeus e portugueses, em horário nobre. Entretanto, Rodrigo Francisco salienta que essa última dimensão não cabe aos cineclubes, e sim a um projeto nacional, envolvendo diferentes instituições culturais. Já Carla Augusto sintetiza esse conjunto de saberes envolvendo a educação para o cinema a partir das seguintes dimensões:

A fruição, assistir, perceber, compreender o processo que está lá implícito no objeto, e eventualmente fazer. Sim, sim, fazer. Acho que isso também é interessante. Aliás, porque isso é uma dimensão muito importante da criatividade dos miúdos. E eles verem tudo, mas depois nunca chegam ao ponto de experimentar, fazer, criar, eu acho que isso é super importante (Carla Augusto, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

Em relação a perspectiva da exibição, Rodrigo Francisco salienta a importância do projeto garantir a ampliação de repertório cinematográfico, oferecendo as crianças e jovens o acesso do legado do cinema: “que ele tenha acesso a coisas que são absolutamente incontornáveis para a sua cultura, para a sua formação enquanto cidadãos. Que tenha acesso a elas nesse período escolar” (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022). Para que garantam essa dimensão, Rodrigo Francisco explica que os filmes exibidos pelo projeto também buscam dar visibilidade a obras contemporâneas do cinema português e europeu, atingindo também os interesses das crianças e jovens participantes. Mas também salienta a necessidade de os professores terem acesso a diferentes repertórios filmicos, e que a formação “Vanguardas e estéticas no cinema” é uma oportunidade para que esses profissionais possam ampliar suas referências em torno do cinema. Carla Augusto também fala sobre a dimensão da exibição proposta pelo projeto:

Há uma questão muito importante e por isso é que os cineclubes continuam a ter alguma validade, a poderem fazer uma curadoria sobre a memória de cinema, a história de cinema. É evidente que toda a gente tem acesso ao que está a sair no cinema, mas depois, se quiserem ir atrás, ficam sem referências. É demasiado vasto. E, portanto, haver uma estrutura que tenha pessoas que fazem essa escolha, que permitem esse acesso específico, é o ideal. (...) Ou seja, o essencial é cinema, cinema, cinema, seja a história, seja a estética (Carla Augusto, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

Carla Augusto ainda aprofunda alguns elementos da apreciação estética pretendida pelo projeto, reiterando o objetivo de ampliação dos repertórios imagéticos acessados pelas crianças e jovens:

Ser muito alargado, reconhecerem essa diferença qualitativa, estética entre o que é um objeto de arte e uma coisa qualquer. E perceberem a complexidade de como é que se faz. Interessa-me que eles apreciem. Acho que o cinema é primeiro... é nós gostarmos. É uma fruição estética e cultural (Carla Augusto, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

Percebe-se, na fala dos dois mediadores, um olhar mais resistente em relação as produções audiovisuais contemporâneas, principalmente aquelas consumidas pelas crianças e jovens. Considera-se, no projeto “Cinema para as escolas”, a perspectiva da fruição, que poderia ser ampliada, contemplando a história e memória do cinema, como já é feito, mas também a análise crítica dos

repertórios visuais das culturas infantojuvenis. Nesse sentido entendemos que, em função dessas bases conceituais, o projeto “Cinema para as escolas” também possui um viés formativo clássico, pois resiste em ampliar suas práticas de fruição e análise para contemplar as produções contemporâneas. Para Cruz (2021, p. 111), esse tipo de olhar reduz a potencialidade de “práticas educativas em profunda articulação com o mundo, numa ótica de espaço que abre a possibilidade de transformação”. Essa percepção reflete sobre a dimensão política das instituições culturais, e do necessário enfrentamento com o mundo, garantindo a participação comunitária, cívica e política das diferentes comunidades e públicos. Ao determinar e restringir o que exibir, sem considerar a participação e motivações do público, os mediadores do cineclube acabam determinando e impondo um próprio regime de visualidade a partir das suas referências e preferências, determinando gostos e padrões estéticos, quando vemos que o papel dos cineclubes deveria contemplar muito mais a análise crítica e coletiva de diferentes obras audiovisuais nas suas interações com os diferentes públicos e comunidades.

Em termos do eixo da produção cinematográfica, outro foco do trabalho desenvolvido pelo cineclube, Graça Gomes, mediadora do projeto, observa que, na sua percepção, a possibilidade de leitura crítica dos diferentes filmes e produtos audiovisuais poderá ser viabilizada a partir do conhecimento sobre as diferentes técnicas de produção cinematográfica:

Acho que já é algo de bom perceber se eu estive por trás de um processo em que se consegue fazer uma série de coisas que não são reais, que possam parecer reais, ou se eu estive a tentar desconstruir como é que se consegue obter um determinado resultado, se eu estive por trás de um processo de criação de uma imagem em movimento, eventualmente poder criar um olhar mais crítico e mais atento (Graça Gomes, entrevista pessoal, 08 de julho, 2022).

A mediadora também considera que as ações do projeto podem impactar, de alguma forma, a constituição do senso estético e crítico dos participantes, entretanto, para o alcance dessa habilidade, é necessário o envolvimento de outros fatores:

Ah, estas crianças não vão ver coisas, vão agora ter um sentido estético e crítico de cinema para o resto da vida. Não. Elas têm contextos familiares, mas, eventualmente, neste sentido da apreciação, do que é a criação da imagem, o que é a manipulação daquilo que se vê, eventualmente tentar esse olhar mais atento. Existem, sem dúvida, impactos, mas tinham já essa sensibilidade (Graça Gomes, entrevista pessoal, 08 de julho, 2022).

A fala de Graça Gomes levanta uma discussão pertinente em relação a necessidade do encontro entre os cineclubes, as escolas e outros espaços de socialização das crianças e jovens, já que, no âmbito nacional, não existe a obrigatoriedade do ensino de cinema em Portugal. Pontua que apenas o projeto desenvolvido pelo Cineclube de Viseu não é suficiente para a formação crítica e estética de cinema das crianças e jovens participantes, sendo necessário a ampliação dessa rede formativa. Para isso o Cineclube de Viseu também atua na formação dos professores, tanto a partir da oferta do curso “Vanguardas e estéticas no cinema”, como por meio da oferta de fichas de análise de filmes, que permitem aos professores o acesso a alguns norteadores sobre a análise dos filmes trabalhados. As fichas de análise, disponíveis no site do Cineclube de Viseu, abordam as questões da produção dos filmes como ficha técnica, críticas, indicação de materiais para aprofundamento da obra e dos diretores, sendo possível encontrar ainda sugestões que ajudam o professor a conduzir, em sala de aula, um debate crítico sobre os filmes, envolvendo questões éticas, psicológicas, estéticas, culturais e sociais presentes nas obras. Não observamos nessas fichas o deslocamento da análise do filme para abranger os objetivos das disciplinas curriculares, ou seja, o protagonismo da análise é mesmo em torno do filme.

Fantin (2014, p. 58) explora as possibilidades de análise fílmica em contexto escolar. Sugere que essa análise contribua para a ampliação da experiência individual, iniciada com a apreciação, contemplando ainda três momentos: a “decomposição” do filme, ou seja, o ato de assistir o filme por inteiro, bem como a busca de outros elementos que possam contribuir para a sua compreensão; a “decomposição linear”, que envolve “a reconstrução de sua narrativa, a identificação das partes principais, sequências ou cenas interessantes que podem ser transcritas e anotadas quadro a quadro, como numa decupagem”, e, por fim, a recomposição do texto fílmico, que pode ocorrer de diferentes formas, através da análise das principais discussões abordadas por ele, as articulações envolvidas e os elementos utilizados para a produção dos sentidos desejados. A articulação e exploração desses três momentos contribuem para uma aprendizagem mais complexa e abrangente sobre o filme, sendo plausíveis para uma proposta de educação para o cinema que tenha como objetivo a apropriação do filme como linguagem. Identificamos esse tipo de análise sendo realizada no Cineclube de Viseu, ao produzir e compartilhar, junto aos professores, fichas de análise fílmica contendo os elementos citados por Fantin (2014).

Ainda em termos da produção, destacamos um direcionamento ofertado pelo projeto “Cinema nas escolas” com o objetivo da experimentação, perpassado pelo lúdico, principalmente com as crianças menores. Atividades como as oficinas de brinquedos óticos, a produção de cartazes de filmes, o diário cinéfilo e o “Aprender em filmes” são exemplos dessas atividades, criadas sem o objetivo final de

produção de um filme, mas permitindo o brincar com as imagens. Presenciamos, por exemplo, uma experimentação desenvolvida com crianças de uma turma de Jardim da Infância (entre três e seis anos), a partir da simulação dessas crianças chegando e desaparecendo de um trem/comboio, possíveis a partir da técnica de *stop motion*:

Com a nossa turma, nós fizemos um vídeo, imagina, primeiro eles mostraram-nos como é que fazia, como uma cadeira, e depois nós fomos dando ideias e depois fizemos um comboio de cadeiras e sentávamos, e depois fomos tirando fotos e o esqueleto da sala dos cientistas ele fez-nos desaparecer e chegou à câmara e fez um ar assustador assim... uuuuuuu. Foi um vídeo com as coisas que nós tínhamos lá e connosco (Clara, 10 anos, CV).

Todas as crianças entrevistadas, que participaram das atividades promovidas pelo projeto “Pequeno cinema”, ressaltaram o quanto essas atividades foram divertidas, provocando encantamentos. Embora também trabalhem na perspectiva da produção de filmes de animação, consideramos essas experiências extremamente significativas, principalmente pelo olhar das próprias crianças. “Aprender a fazer cinema conjuga o verbo brincar” diz Fresquet (2017, p. 99). Essa frase abrange uma questão extremamente pertinente no processo de educação para o cinema envolvendo crianças: a criatividade e o lúdico, ou, como também explora Fresquet (2017, p. 101), a possibilidade de “profanar (o sagrado do consumo)”, que “equivale a brincar e brincar significa libertação”. Para Fresquet (2017), profanar significa desvendar as lógicas de consumo imersas nas produções voltadas às crianças contemporâneas, voltadas diretamente às leis do mercado, conforme vimos no capítulo 2. Assim, brincando de cinema, desvendando as imagens, as crianças podem desconstruir a relação de consumo que tendem a ser predominantes nas suas interações com as imagens contemporâneas. Nesse sentido, destacamos a dimensão lúdica presente no projeto “Cinema para as escolas”, não citada pelos mediadores, mas marcante nas falas das crianças envolvidas. Fresquet (2021, p. 19) também salienta a relevância de atividades que proporcionem a experimentação e vivência de brinquedos óticos em virtude da possibilidade que eles oferecem de “acreditar e duvidar das imagens, a uma aventura lúdica e mágica”. A certeza e dúvida das imagens permite um novo olhar para o cinema, como gesto também de criação de alguém, de manipulação, que nos incita pensamentos e sentimentos a partir de diferentes perspectivas sobre o uso das imagens, aproximando-nos da constituição da sua linguagem. Assim, o projeto envolve as etapas de fruição/apreciação, produção/experimentação lúdica e formação docente.

Em relação ao aprendizado gerado pelo projeto junto às crianças e jovens participantes, vejamos o que elas relatam sobre a experiência vivenciada:

Aprendi bastante coisas, vou dizer as coisas mais importantes. Aprendi como fazer mini-filmes, depois disso eu e a minha amiga nós... a sexta-feira podíamos trazer tablet e eu e minha amiga tentamos fazer um vídeo, a tirar várias fotos... não deu muito certo pois... pronto. Aprendi como se fazem muitos filmes, também aprendi melhor coisas sobre filmes, mais isso. Também aprendi como desenhar coisas, como quando estávamos a fazer o cartaz, tava cá a Carla, e ela ensinou-nos a fazer um hipopótamo... na mesma ficou um pouco estranho... também aprendi melhor a tirar o melhor partido das coisas que nos mostram para desenhar e isso... é mais isso (Clara, 10 anos, CV).

Eu acho que, como assisto muito filmes e assisto muitos filmes da Pixar quando era mais criança, eu acho que já tenho meio que uma ideia de como se fazia. Tinha que fazer aquelas animações, desenhar, eu acho que não foi muito novidade para mim (Beca, 16 anos, CV).

Aprendi a fazer um filme, aprendi a fazer um cartaz de filme, e várias atividades, não sei explicar mais (Agnes, 9 anos, CV).

Eu aprendi como se compõe um filme e como se faz cartazes de cinema (...) algumas foi tudo novo, mas algumas eu já tinha assim na mente como é que ia ser (Emily, 9 anos, CV).

As falas apresentadas nos propõem a reflexão sobre os sentidos produzidos nas crianças e jovens em torno das atividades vivenciadas. Novamente identificamos o predomínio das noções técnicas da produção de curtas-metragens de animação, e que, conforme relatam duas participantes, já não lhes acrescentaram tantos conhecimentos novos em virtude do repertório imagético que já construíram ao longo das suas experiências individuais de recepção, confirmada por Emily (9 anos), ao relatar que “já tinha em mente” como se produzem os filmes e os cartazes de cinema. As falas acima reforçam as mudanças no perfil dos públicos contemporâneos de cinema, que transitam de forma ativa e prazerosa através de diferentes géneros filmicos (Mascarello, 2000).

Retomando a observação de Graça Gomes em torno do impacto que observa e espera nas crianças e jovens participantes do projeto “Cinema para as escolas”, partindo da ideia de que é improvável que apenas essa experiência provoque uma formação/transformação nas práticas estéticas

e culturais dos participantes, pensamos nas outras dimensões da literacia fílmica, como por exemplo, o diálogo com outras mídias. De que forma esses diálogos vêm sendo propostos? Uma outra dimensão a ser pensada é como o cinema vem sendo utilizado pelos projetos de educação para o cinema observados em Portugal, propiciando novas estratégias comunicativas e artísticas, a partir, por exemplo, da narrativa das próprias crianças e jovens, dialogando com o mundo, com as diferentes culturas, provocando novos olhares sobre essas relações. Como podemos superar as dimensões da ampliação de repertório fílmico e da realização, que, segundo Migliorin e Pipano (2019, p. 78) “nos coloca no lugar de crítico, aquele que deve olhar e avaliar, julgar, tecer comentários”, e que marcam os projetos “Escolas em Grande Plano” e “Cinema para as escolas”?

Pra mim, o mais decisivo, aquilo que neste momento... uma das minhas predileções neste momento é o espectador, ou seja, o aluno, o espectador, mas também os mais novos, que estão disponíveis para ir ver os filmes, estão disponíveis para ir a uma sala e ver, independentemente de ser um filme mais badalado, mais conhecido, é ver pessoas que querem ir porque sim, vale a pena ir ver mesmo que não gostassem tanto do filme. Disponibilidade para ver. Porque só de estar uma hora e meia disponível para algo, para uma mensagem que tem contornos artísticos, tem uma mensagem... só essa disponibilidade faz uma diferença enorme nos dias de hoje, em que cada vez mais a tua disponibilidade é muito condicionada por redes sociais ou outras coisas. Portanto, a pessoa, o espectador, a criança, o jovem ou o adulto estar disponível para ir ver e dar uma hora e meia de tempo a uma mensagem, neste caso a um filme é a minha batalha neste momento. E estou falando de todos os espectadores, não só de crianças e jovens e não só de números (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

Rodrigo Francisco fala sobre as suas expectativas como cineclubista e como coordenador do projeto “Cinema para as escolas”. Mostra seu desconforto diante das novas formas de recepção cinematográfica, em que se constata, de forma cada vez mais intensa, na mudança nos modelos de percepção sobre as imagens na contemporaneidade. A rapidez, a aceleração, a velocidade e o encurtamento do tempo dos vídeos consumidos pelas crianças e jovens refletem o desinteresse, por parte desse público, em obras cinematográficas de caráter artístico. Entretanto, nos questionamos se em outros períodos da nossa história enquanto sociedade estivemos todos alinhados aos ideais da cinefilia, ou seja, se no período anterior a cultura de massas, todos possuíam a mesma disponibilidade,

interesse e tempo para uma recepção cinematográfica de qualidade estética, visto o predomínio da Arte pela igreja ou burguesia. Estaria nos novos modelos de produção e recepção cinematográfica a causa do afastamento ou desinteresse das crianças e jovens pela história e memória do cinema? Ou não seria o próprio cineclubismo, cada vez mais distanciado das necessidades dos diferentes públicos, que promove esse afastamento?

Entretanto, os próprios projetos educativos analisados também se constituem como uma estratégia de aproximação entre as crianças, os jovens e os cineclubes. Como Rodrigo Francisco salienta, o próprio conhecimento, por parte desse público, da existência de uma instituição e de pessoas que trabalham em prol do cinema na sua cidade já é extremamente significativo, pois promove um “alargamento de vistas” (entrevista pessoal, 06 de julho, 2022). Vimos que, em Portugal, a estratégia de interlocução entre as crianças, os jovens e os cineclubes é facilitada pelas escolas, mas também pensamos em como essas instituições poderiam promover outras frentes de aproximação com esse público. Lembramos da fala de Felipe Guerra que, ao encontrar um dos alunos que participou das atividades do “Escolas em Grande Plano”, foi instigado a ajudá-lo na criação de um conteúdo audiovisual do seu interesse:

Em uma das turmas que eu trabalhei ali, tinha um rapaz que depois que eu descobri participou daqueles programas na Tv que canta, sabe? Tipo o Ídolos no Brasil. E ele é super interessado nessas coisas de Youtube e TikTok e tal. E ele fez o filme com muito interesse assim, ele foi o diretor do filme, e um dia eu encontrei ele na rua e ele veio me perguntar: “meu sonho é fazer um musical, como é que eu posso fazer, queria mesmo trabalhar com isso”. Eu tive que dar a real pra ele: “olha isso é muito difícil, não é fácil de você viver com isso, pode fazer como hobby, que nem eu e tal, é muito difícil, mas eu incentivo que você faça”, então alguns foram realmente despertados para isso (Felipe Guerra, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022).

Esse caso deixa bastante claro a carência de espaços e oportunidades formativas para crianças e jovens desenvolverem e partilharem seus interesses, saberes e projetos em torno do cinema. Também deixa claro que os cineclubes poderiam abranger essas dimensões, mediando a interlocução entre as crianças, os jovens e o cinema.

Em relação a mediação observada, refletimos sobre o valor das experiências e produções de sentido construídas entre mediadores/crianças e jovens no sentido proposto por Bondía (2002), que superem as restrições das relações técnicas e científicas que vigoram nas práticas educativas. Ou seja,

buscamos compreender como é possível, nas mediações que propomos estabelecer junto às crianças e jovens, superar uma perspectiva de ensino-aprendizagem em que o professor/mediador apenas atue como um técnico especialista responsável pelo ensino formal e instrumental. Observamos, a partir das entrevistas das crianças e jovens participantes, o quanto o cinema e os audiovisuais afetam suas vidas, incorporando-se nas suas rotinas, transformando a relação que estabelecem com os audiovisuais. E como também poderíamos construir experiências promotoras de sentidos transformadores (Bondía, 2002), que desestabilizassem os saberes produzidos pelas crianças e jovens sobre cinema? Falamos em desestabilização por entendermos que esses saberes partiram, em grande parte dos casos, de apenas um modelo de produção cinematográfica (norte-americana). E como poderíamos desestabilizar esses saberes, construindo novas experiências e sentidos sobre cinema sem desconsiderar, entretanto, esses referenciais imagéticos das culturas infantojuvenis contemporâneas, visto que produzem e afetam essas crianças e jovens?

Bondía (2002) cita a necessidade de superação de alguns fatores que atuam, na sociedade moderna, para a nossa significativa perda de experiências. A aceleração do tempo e o excesso de informações, segundo o autor, são decisivos para o esvanecimento da produção de novos sentidos. Assim, concluímos que novas experiências, no sentido do que “nos passa, nos acontece, nos toca” (Bondía, 2002, p. 21) precisam ir contra algumas lógicas que costumam predominar nas práticas educativas escolares e extraescolares:

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo (Bondía, 2002, p. 23).

Entendemos que todos somos vítimas e sujeitos da aceleração: escola, cineclubes, projetos educativos, crianças, jovens, professores, mediadores, o próprio cinema (conforme abordado nos capítulos 1 e 2). Porém, cabe a reflexão de como temos buscado, e no caso dessa investigação, como os cineclubes tem buscado uma nova relação, que permita a construção de experiências, produzindo novos sentidos sobre o cinema na contemporaneidade. No projeto “Cinema para as escolas”, proposto pelo Cineclube de Viseu, também atrelado aos calendários escolares, parece-nos que há uma preocupação maior em tornar essa experiência mais alargada e enraizada junto às crianças e jovens,

seja pelo tempo maior dedicado a realização dos subprojetos e atividades que desenvolve, seja pela própria mediação, que tem despertado nas crianças participantes outros sentidos:

Para mim são muito importantes porque é tipo um momento de descanso, e trabalho e diversão, e aqui na escola, apesar de gostar muito de aprender, esta parte também é muito importante porque faz-nos rir. Eu lembro-me tanto quando estávamos a fazer o filme do esqueleto nós rimos até mais não. Parecíamos uns macaquinhos (Clara, 10 anos, CV).

Clara (10 anos) destaca a importância de experiências que promovam alegria e leveza, superando o “peso” das atividades escolares, pautadas no ensino e aprendizagem meramente técnicas. Parece que, nesse sentido, o projeto “Cinema para as escolas” atinge essas crianças de forma significativa, transformadora e lúdica, causando impactos que poderão ser sentidos a longo prazo.

Ao longo do próximo capítulo realizaremos a análise de outras dimensões trabalhadas pelo projeto de educação para o cinema promovido pelo Cineclube de Viseu. Porém, através da observação dos fatores até aqui mencionados, observamos um projeto de extrema relevância junto à comunidade, além de muita maturidade e convicção dos seus princípios e objetivos. Além disso, a análise dos materiais disponíveis no seu *site*, por exemplo, através da indicação de filmes e da organização de diferentes recursos pedagógicos que podem ser utilizados em outras experiências, demonstra a responsabilidade e seriedade da equipe do cineclube no trabalho que desenvolve junto às crianças e jovens. E a análise desse material também nos permitiu observar que o projeto já caminha no sentido de superar algumas características clássicas da sua formação, pois incorpora diferentes recursos tecnológicos na produção de filmes e estimula crianças e jovens a ampliar suas potencialidades de produção fílmica. Porém, destacamos ainda a necessidade de uma maior equilíbrio entre os diferentes propósitos que se encontram: os objetivos formativos do cineclube e as experiências audiovisuais das culturas infantojuvenis contemporâneas, seja através da ampliação dos repertórios e do sentido de análise crítica que pode ser proposto pelo projeto, superando a mera exibição de filmes europeus, seja pela criação de momentos em que os filmes possam ser discutidos e debatidos pelas crianças e jovens participantes.

8.3 Cineclube da Mostra/Brasil

O terceiro caso analisado, o Cineclube da Mostra, coordenado por Luiza Lins, é fruto de um projeto cultural que acabou originando um cineclube infantil. Assim como os dois cineclubes anteriores, identificamos que o Cineclube da Mostra constrói sua identidade em virtude do trabalho desenvolvido

por Luiza Lins frente a anos de experiência com a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis. Sua história e as relações que buscou estabelecer ao longo de 22 anos desse festival permitiram que essa iniciativa se expandisse, propondo um espaço semanal de exibição cinematográfica voltada diretamente para as crianças e suas famílias. Nesse caminho trilhado por Luiza Lins, a possibilidade de congregação em um evento produção, exibição, debates e formação sobre cinema infantil no Brasil permitiu a produção de um grande acervo cinematográfico, que incentiva e alimenta não apenas o Cineclube da Mostra, mas promove, junto a diretores, produtores, exibidores e realizadores o estímulo pela produção e divulgação de conteúdos audiovisuais e cinematográficos voltados às crianças e jovens. Embora o Cineclube da Mostra não seja voltado às escolas, a dimensão da formação de professores aparece em atividades promovidas durante a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, e agora, através do lançamento do Cineclube Escolar, em atuação desde 2023.

Assim, temos o Cineclube da Mostra como um desdobramento do festival, e que opera, basicamente, no âmbito da exibição e fruição de cinema voltado às crianças e jovens. Tem como objetivo ofertar ao público infantojuvenil de Florianópolis o acesso gratuito a um cinema artístico e de qualidade: “é preciso que as crianças tenham a experiência de uma sala escura dentro do cinema, não é mais uma tela no computador né, a gente queria essa experiência” (Luiza Lins, entrevista pessoal, 01 de maio, 2023). Veremos, a partir das análises que seguirão essa etapa, que as ações formativas do Cineclube da Mostra foram classificadas como *restritas* por não avançarem no envolvimento de outras dimensões da educação para o cinema.

Conforme já apontamos na análise dos cineclubes anteriores, o Cineclube da Mostra também atua em torno de uma perspectiva de proporcionar aos públicos infantojuvenis o acesso a filmes que não possuem espaço nos repertórios audiovisuais e cinematográficos oferecidos para as crianças e jovens. São filmes que em geral não circulam nas salas de cinema comerciais das cidades, embora alguns títulos exibidos no Cineclube da Mostra façam parte da programação de alguns canais fechados de televisão e de *streamings*. Buscam dar ênfase, principalmente, às produções nacionais, estimulando o conhecimento do público em torno do cinema brasileiro infantil. Nesse sentido é extremamente positiva a iniciativa que permita às crianças e jovens, principalmente aqueles que não possuem condições financeiras para frequentar as salas comerciais de cinema da cidade, ter o seu direito garantido de acesso à cultura, através de uma experiência que promova não apenas o acesso ao cinema do CIC, mas também aos outros espaços do Centro Cultural:

A gente faz uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação para divulgação porque, por mais que seja gratuito, muitas pessoas, de muitas partes da cidade mais

excluídas, não se sentem muito no direito de ir. Então por isso que a gente tá incentivando, a gente manda programação para as escolas municipais, para que as crianças, as famílias... avisem para os seus pais que tem cineclube no sábado (Luiza Lins, entrevista pessoal, 01 de maio, 2023).

Embora busque envolver uma ampla diversidade de público, identificamos, durante o período em que estivemos observando as ações do cineclube, que algumas famílias e crianças que frequentam as sessões já possuem alguma regularidade nessa atividade, como é o caso de Raya (7 anos) e Perrito (11 anos), entrevistados para a investigação. Nesses dois casos foi possível identificar a importância da mediação familiar, determinante na criação do hábito dessas crianças em frequentarem o Cineclube da Mostra. Com isso, é possível pontuar a importância do envolvimento das famílias, que junto as escolas e cineclubes, compõem uma tríade em torno da efetividade do processo de educação para o cinema e para as mídias, de forma ampla.

Porém, conforme temos explorado ao longo dessa investigação, principalmente ao longo do capítulo 4, o trabalho em torno da literacia cinematográfica é mais complexo e amplo do que a mera apreciação de diferentes repertórios filmicos, exigindo tempos e metodologias processuais e contextualizadas. No Cineclube da Mostra, por exemplo, além da exibição dos filmes é realizado, eventualmente, debates entre os participantes, mas essa atividade não acontece sistematicamente: “é um cineclube que ele tem conversa depois da sessão, mas é uma coisa muito informal. É porque é um público muito eclético né, e é um público de família, e as crianças não se sentem muito a vontade, mas alguma conversa sempre tem, e é sempre muito gratificante” (Luiza Lins, entrevista pessoal, 01 de maio, 2023). Presenciamos, em uma das observações realizadas, no dia 29 de abril de 2023, a realização de um breve debate após a sessão de um filme. Ao seu término, Luiza Lins dirigiu-se para o palco da sala de cinema e iniciou uma conversa com os participantes que permaneceram sentados, embora muitos já tivessem saído. Algumas crianças e suas famílias permaneceram, inclusive compartilhando o fato de estarem ali pela primeira vez. Basicamente, esse debate girou em torno de algumas questões envolvendo a análise psicológica do filme, e a conversa rápida também oportunizou a Luiza Lins esclarecer para as famílias um pouco mais sobre o Cineclube da Mostra e sobre a Mostra de Cinema Infantil, que acontece anualmente, durante o mês de outubro. Na segunda sessão do cineclube observada não houve debate ao final, e nesse dia, Luiza Lins não estava presente.

Ainda sobre a dimensão do debate após a exibição dos filmes, Luiza Lins também ressalta uma outra questão:

Então eu acho que o cinema ele tem que tá na escola como arte. Ele pode estar ilustrando, mas eu acho que ele tem que ser como arte. É por isso que eu não sou muito de logo partir para uma coisa mental com as crianças... logo. Eu começo devagarzinho, eu deixo elas se soltarem. No bate-papo que tem na mostra é diferente, porque eu sempre trago os realizadores. No bate-papo do Cineclubes eu ainda não tenho verba pra isso. Agora eu vou exibir os meus filmes, daqui a duas semanas, daí eu vou participar. Porque quando a gente traz os realizadores é mais intenso. (...) Quando tem realizador... em alguns do Cineclubes a gente conseguiu levar, é sempre mais rico, porque daí tem aquela pergunta: “por que aquele personagem era assim”? (Luiza Lins, entrevista pessoal, 01 de maio, 2023).

Entendemos que o debate, proposto em contexto exclusivamente cineclubista, possui diferenças em relação a análise filmica proposta pelos projetos de educação para o cinema em contexto escolar. Conforme os exemplos da Associação AO NORTE e do Cineclubes de Viseu, a apreciação filmica proposta tem como foco a análise “textual” do filme. Porém, entendemos que o espaço cineclubista, desde a sua constituição, diferencia-se da mera apreciação filmica nas salas de cinema, ou de um olhar mais “racionalizado” para o filme. Acreditamos que cabe aos cineclubes a ampliação das experiências individuais dos públicos, promovendo a ampliação dos olhares sobre as obras exibidas, permitindo o diálogo entre os participantes. E esses encontros, onde é possível crianças e jovens falarem sobre suas sensações e afetações após a fruição filmica, possibilitam, de facto, uma experiência democrática e crítica com o cinema. Nessa experiência não há saberes mais especializados do que outros: há saberes diversos. Por mais que haja a presença do(a) diretor(a), ou de outro profissional que tenha participado da produção de uma determinada obra, o seu olhar e a sua percepção não podem determinar ou validar as análises individuais. A participação desses profissionais visa complementar os sentidos e experiências provocadas pelo filme. Migliorin (2014, p. 158) entende essa partilha de saberes como a oportunidade de uma experimentação democrática, onde “a igualdade de competências seja colocada à prova na sua própria prática”. Também recorremos a Rancière (2010) para entendermos a relação proposta na construção de um debate “especializado” pós filme, ou seja, com a presença de um profissional da área. Para o autor, essa lógica recai na perspectiva de causa e efeito, “centro da lógica embrutecedora”, contrária a emancipação, ou seja, “o que o aluno deve *aprender* é o que o mestre lhe *ensina*. O que o espectador *deve ver* é o que o realizador lhe *dá a ver*” (Rancière, 2010, p. 23). A proposta de emancipação do espectador, defendida por Rancière (2010), questiona essa hierarquia de saberes:

O poder comum aos espectadores não tem a ver com a respectiva qualidade de membros de um corpo colectivo ou com qualquer forma específica de interactividade. É antes o poder que cada um ou cada uma tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de ligar o que percebe à aventura intelectual singular que os torna semelhantes a todos os outros na medida em que essa aventura singular não se assemelha a nenhuma outra. Este poder comum da igualdade das inteligências liga os indivíduos entre si, fá-los proceder à troca das suas actividades intelectuais, ao mesmo tempo que os mantém separados uns dos outros, igualmente capazes de utilizar o poder de todos para traçar o seu caminho próprio (Rancière, 2010, p. 27).

Rancière explora a condição de tradução implícita no processo dialógico de comunhão de saberes, contrária a estrutura hierarquizada, usualmente utilizada nos processos educativos escolarizados. Nessa perspectiva, as culturas infantojuvenis, a partir das suas próprias experiências, são percebidas como ativas e singulares, assim como as demais presentes, rompendo uma percepção que as considera como inferiores ou incapazes. Dessa forma, por mais que uma experiência pós exibição exija, inicialmente, uma atividade individualizada e subjetiva, no contexto cineclubista o debate não deve ser pautado pelo olhar da instrução: “eu fico no final, eu e a minha mãe, a gente gosta de ouvir os comentários. Pode ter coisas que podem falar que a gente não tenha percebido no filme, entendeu?” (Perrito, 11 anos, CM).

Luiza Lins reflete sobre as dimensões necessárias em um processo de educação para o cinema, embora o Cineclube da Mostra não consiga contemplá-las em função, principalmente, das limitações financeiras:

Formação de professores, eu acho que oficinas, eu acho que isso... exibição, exibição para as escolas, para as famílias que eu acho que a gente sempre tem que ter esses dois lados, porque é uma experiência completamente diferente você ver um filme no cinema com seus amigos e você ver um filme no cinema com a sua família. Formação de professor, um estudo mais aprofundado, acadêmico sobre a questão do cinema na educação, ter vários... ser um local onde se pensa nisso. Eu acho que seria o ideal assim... (Luiza Lins, entrevista pessoal, 01 de maio, 2023).

O conjunto das ações da Mostra de Cinema, do Cineclube da Mostra e do Cineclube escolar caminham na perspectiva de abranger todas essas dimensões. Luiza Lins fala, inclusive, de uma aproximação aos estudos acadêmicos sobre o cinema na educação, citando, posteriormente, a parceria

que estabelece com o NICA/UFSC¹⁹¹. Ainda no campo das idealizações, Luiza Lins sonha em uma formação completa, envolvendo a criação de um centro cultural da infância, que abrangeria também oficinas de teatro para crianças.

As principais referências do trabalho desenvolvido pelo Cineclube da Mostra no âmbito da literacia cinematográfica giram em torno da parceria estabelecida com o NICA/UFSC, da experiência francesa e do modelo de educação para o cinema proposto por Bergala. Também faz a referência a:

Michel Ocelot, eu trouxe ele para cá, ele é uma referência para mim, ele fez oficinas aqui (...) uma referência para mim é a educação audiovisual de Porto Alegre, eles são uma referência, muito, a Angélica, Angélica Santos, eu sou fã dela. Tem a Beth Carmona. Por exemplo, o trabalho da Adriana Fresquet, ele é diferente do meu, ela trabalha mais com os professores, de uma outra maneira. A Beth trabalha muito com os realizadores. A Educação Audiovisual já faz de tudo um pouco, que eu acho que é aonde eu me encaixo também, só que eles têm ali, eles têm... é um projeto, eles têm uma organização dentro da prefeitura, dentro da Secretaria Municipal de Educação. Aqui eu não tenho (Luiza Lins, entrevista pessoal, 01 de maio, 2023).

As referências citadas por Luiza Lins foram contempladas ao longo do capítulo 4 dessa investigação, onde trouxemos exemplos de projetos e práticas exitosas de educação para o cinema no contexto europeu e da América Latina. O projeto de Porto Alegre (Alfabetização Audiovisual) e da professora Adriana Fresquet (CINEAD/UFRJ) contemplam, conforme já mencionamos, várias dimensões do trabalho de literacia cinematográfica, participando, inclusive, durante a Mostra de Cinema Infantil, de debates em torno da educação para o cinema no Brasil.

E o que as crianças participantes do Cineclube da Mostra dizem ter aprendido com o cineclube? “Eu aprendi a lidar com *bullying*. Eu aprendi a não fazer o *bullying*. Eu aprendi as mensagens que eles trouxeram. Algumas eu aprendi, algumas eu estou tentando aprender, algumas eu não aprendi. (...) É sempre a interpretação dos filmes” (Perrito, 11 anos, CM); “O que a gente vê na tela, as pessoas que não viram ainda, que fizeram o filme, podem achar que está diferente, mas o que a gente vê, se as pessoas acharam que ficou muito legal, e as outras pessoas gostaram, eu acho isso importante pra muitas pessoas. Eu sei que é importante porque é muita dificuldade pra fazer um filme” (Raya, 7 anos, CM). Perrito associa a experiência em participar do Cineclube da Mostra a uma experiência individual,

¹⁹¹ Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte, NICA, UFSC/CNPq, coordenado pelas professoras Dr^{as}.s Gilka Girardello e Monica Fantin, da Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil.

marcada por uma situação de *bullying* vivenciada na escola. Foi através de um filme exibido pelo Cineclube da Mostra que Perrito conseguiu superar essa situação, tendo ainda o apoio da sua mãe. Raya também envolve, na sua percepção sobre o Cineclube da Mostra, uma experiência individual, que é o facto de ter participado de filme local como atriz. Para ela, essa experiência lhe permitiu ver os filmes de um outro lugar, compreendendo os processos necessários na etapa de produção cinematográfica. As falas dessas duas crianças trazem elementos pessoais, mostrando a (re)elaboração de cada uma sobre as atividades vivenciadas junto ao Cineclube, comprovando o lugar ativo na formação das suas identidades e da sua própria cultura.

Constatamos que o principal foco do Cineclube da Mostra é o da divulgação e da oferta de cinema infantil para crianças e jovens. Embora a Mostra de Cinema Infantil, que acontece anualmente, apostar em outras dimensões da educação para o cinema (formação e produção audiovisual), o Cineclube da Mostra não possui outras ações formativas associadas. Em virtude do trabalho realizado ao longo dos últimos vinte anos por Luiza Lins em prol da divulgação do cinema infantil no Brasil, o acervo construído pelo cineclube contempla obras de diversas nacionalidades, de formatos variados. Esse fator é extremamente significativo no trabalho desempenhado pelo Cineclube da Mostra, pois consegue abranger diferentes questões e perspectivas através de uma diversidade de filmes e temáticas. Constatamos, em uma das observações realizadas (no dia 29 de abril de 2023) que a exibição do filme “Ponyo: uma amizade que veio do mar” (Miyazaki, Japão, 2008) lotou a sala de cinema do CIC, onde acontecem as sessões do Cineclube. Estavam presentes não apenas crianças e suas famílias, mas também jovens, embora o filme em questão esteja disponível em canais de *streaming* e já tenha sido exibido inúmeras vezes em canais fechados de televisão.

A diversidade na curadoria do Cineclube da Mostra também contempla a relação entre os filmes e temáticas próprias das culturas infantojuvenis. Foi o caso observado por Perrito (11 anos), que conseguiu superar uma situação de *bullying* a partir da apreciação de um filme onde o personagem principal também enfrentava as mesmas dificuldades. Nesse sentido, consideramos que o Cineclube da Mostra consegue estabelecer uma relação de maior proximidade e equilíbrio entre o objetivo de ampliação do repertório cinematográfico das crianças e jovens e a exibição de filmes que retratem as especificidades e necessidades desse público.

Porém, destacamos que o Cineclube da Mostra poderia ampliar suas atividades se conseguisse, ao final das sessões semanais de cinema, envolver crianças, jovens e famílias em debates sobre os filmes exibidos, superando sua perspectiva mais restritiva de formação para o cinema. A variedade do

público que frequenta as sessões do cineclube permitiria uma ampliação e análise extremamente rica dos filmes exibidos, contemplando a perspectiva cineclubista de criação de espaços voltados ao público.

Da mesma forma que nos casos anteriores, estaremos realizando outras análises sobre o trabalho de educação para o cinema promovido pelo Cineclube da Mostra no próximo capítulo, contemplando outras dimensões desse projeto.

8.4 Cineclubinho Ó Lhó Lhó/Brasil

Por fim, nosso último caso investigado nos apresentou uma perspectiva inversa de educação para o cinema, sendo categorizada como uma perspectiva comunitária de formação. Para o Cineclubinho Ó Lhó Lhó, o principal propósito das atividades formativas não estão em torno de educar as crianças e jovens sobre o cinema, mas sim fazer uso dele como dispositivo de transformação social:

Ah, então eu não acredito na educação pro cinema. Essa fala não existe dentro do Cineclubinho Ó Lhó Lhó. A gente não está pra educar pro cinema. Me desculpa, o cinema é que está pra nos servir, entendeu? Não ao contrário. Pra nós o cinema ele é... e nem é o cinema, é o audiovisual. Que a gente vai exibir clipe, a gente vai exibir... ó, a gente exibiu um jornalismo infantil, a gente não vai exibir cinema. A gente vai exibir audiovisuais, obras audiovisuais, vai se apropriar delas pra gente pensar o mundo junto e transformar esse mundo. Se colocar consciente diante desse mundo. A gente quer provocar isso (Gizely Cesconetto, entrevista pessoal, 05 de maio, 2023).

A fala da professora Gizely Cesconetto, mediadora e fundadora do Cineclube Ó Lhó Lhó, esclarece o princípio norteador do Cineclubinho, ou seja, um outro lugar para o cinema e o audiovisual dentro do cineclubismo. Ao contrário das experiências anteriores, onde o cinema é o centro de todas as atividades e propostas, no Cineclubinho esse lugar de centralidade está no público e na comunidade. Essa perspectiva, que também norteia as ações do Cineclube Ó Lhó Lhó, amplia nossa percepção sobre o cineclubismo, pois revela uma experiência onde as atividades não são movidas pela tentativa de preservação de um conceito de cinefilia, mas sim pelo sentido de comunidade, participação e coletividade que essa instituição provoca no encontro entre as pessoas:

Quando a gente assiste filme com os outros num ambiente que não é elitizado, que não é pautado pelo mercado, tu pode conversar. No Cineclube Ó Lhó Lhó a gente conversa as vezes durante a sessão, o público é ativo. A gente xinga, a gente dá risada junto, às vezes a gente bate papo durante o filme, não tem aquela coisa de cinefilia.

Respeitar a obra que tá na tela... vamos respeitar o público que tá assistindo, em primeiro lugar? Tem gente diante de algo que tá sendo projetado. Aquilo ali não tem uma vida ativa, a vida ativa tá aqui (Gizely Cesconetto, entrevista pessoal, 05 de maio, 2023).

O trabalho do Cineclube Ó Lhó Lhó, pautado nas ideias e perspectivas propostas pelo cineclubista Felipe Macedo e de uma pedagogia inspirada em Paulo Freire “porque é processual, é dialógica, é entendendo os corpos e os movimentos, os contextos” (Gizely Cesconetto, entrevista pessoal, 05 de maio, 2023), enfrenta, com a criação do Cineclubinho, novos desafios, ou seja, a extensão desse sentido de cineclubismo para uma experiência formativa junto às crianças e jovens da sua comunidade, um público diverso daquele que costuma frequentar as sessões do cineclube. No primeiro ano efetivo de atividades (2022), uma das mediadoras ativas, Mariah Fonseca (entrevista pessoal, 10 de maio, 2023), relata uma das principais dificuldades sentidas no planejamento e efetivação das atividades do Cineclubinho: “só que eu sinto que ano passado ainda foi coisas muito soltas assim, né? Não tinha um fio”. Essa fala reflete o processo inicial de organização do Cineclubinho, que iniciou suas primeiras iniciativas junto às crianças em 2019 a partir da exibição de filmes e debates em creches do município. Precisou suspender esse percurso nos anos de 2020 e 2021 em virtude da pandemia. Retornou às atividades no segundo semestre de 2022, buscando a sistematização desse trabalho junto às crianças e jovens da ONG Casa dos Girassóis. Entretanto, foi também um período de retomada do próprio Cineclube Ó Lhó Lhó, que enfrentava um período de transição dos seus participantes, recebendo novos integrantes, que ainda estavam se apropriando da proposta do cineclube. No ano de 2023 é que o Cineclubinho ganha um olhar mais estruturado, com a organização de uma comissão própria, composta de dois bolsistas voltados exclusivamente para o trabalho com as crianças da ONG, além do acompanhamento de Mariah Fonseca, Gizely Cesconetto e outros integrantes. Assim, define-se um novo sentido para o cineclubinho, ou seja:

A gente pensava cineclubinho, no início, exibir e provocar o debate com as crianças. Daí a gente percebeu: mas a gente não tá construindo *comunidade* com as crianças. Então, como que a gente constrói que as crianças se sintam parte do Cineclubinho? Porque eles querem estar no Cineclubinho. Sentem falta quando não tem. Mas eles vêm aqui, é um corpo ativo ou é um corpo ainda muito plateia, que vem e recebe uma atividade e vai embora? Mesmo que a gente diga assim: a gente faz junto com eles, a gente escuta o que eles querem no debate e eles vão provocando, porque o

Cineclubinho, ele não é igual a sala de aula. A gente não planeja todas as sessões do ano e aí coloca isso pra eles. Não é um cardápio (Gizely Cesconetto, entrevista pessoal, 05 de maio, 2023).

Observamos os dois primeiros encontros de 2023 do Cineclubinho Ó Lhó Lhó, com o propósito de organizar as atividades em busca do sentido de comunidade e do uso das diferentes mídias audiovisuais para a comunicação e expressão das crianças e jovens participantes. No primeiro encontro, grande parte do tempo foi dedicado a uma apresentação mais minuciosa de cada um dos presentes, envolvendo, inclusive, uma contextualização dos lugares e espaços habitados pelas crianças e jovens da ONG:

Por isso, na apresentação a gente perguntava do lugar, por isso a gente trouxe o “Disque Quilombola”, que conversa de uma comunidade com a outra e o que que tem de bom pra fazer aí. Quais são as características do lugar onde eu moro? Quando a criança respondia ali e dizia assim: “ah, eu moro na minha casa”. Bem, mas não é bem a gente tá querendo saber, todo mundo mora em casa, mas como é que é o teu lugar? O que que tu gosta dele? As crianças falavam, gostavam de soltar pipa, gostavam de jogar futebol, mas aonde? Aí a quadra de futebol quando eles falaram... ah parece que é um lugar lindo, aí a gente detalhou um pouquinho mais como que era, é um lugar ruim, um descampado. Tem aclave, não tem aclave? Como é que é? Porque quem mora em comunidade não tem terreno. Então é olhar pra esse lugar e tentar melhorar esse lugar (Gizely Cesconetto, entrevista pessoal, 05 de maio, 2023).

Ainda no primeiro encontro foi exibido uma compilação de vídeos apresentando alguns recortes de projetos audiovisuais, envolvendo a criação e participação das próprias crianças e jovens. A exibição desse vídeo foi retomada no segundo encontro, dessa vez, analisando-se os diferentes elementos presentes nos projetos apresentados. Nesse momento, quando a equipe do Cineclubinho Ó Lhó Lhó buscava dialogar com as crianças e jovens sobre esses elementos, houve a tentativa de exploração dos gêneros que compunham cada um dos vídeos, assim como o objetivo de cada um deles. Percebemos, nesse debate, que a maioria das crianças desconhecia o que era, por exemplo, um *podcast* ou um telejornal.

Nesse sentido, percebe-se que, embora o Cineclubinho Ó Lhó Lhó não acredite em uma educação para o cinema e não proponha a centralidade do cinema e do audiovisual em seu projeto, a consciência e o conhecimento das características, das funções, dos diferentes elementos da linguagem

audiovisual e das diferentes mídias fazem parte de um processo de educação para as mídias, de forma geral, ou de educação para o cinema de forma mais específica, pois dão sentido e significado ao que se pretende comunicar. Como vamos utilizar as diferentes mídias para comunicar nossas necessidades se desconhecemos as diferentes estratégias, os recursos de linguagem específicos de cada uma dessas mídias, operando-as de forma eficiente e crítica? Para Duarte (2009, pp. 34-35), os diferentes elementos da linguagem cinematográfica (câmara, iluminação, som, montagem e edição) e as combinações e escolhas possíveis a cada um desses elementos produzem um “sistema de significação”, ou seja, a partir das escolhas que fazemos, mudamos o sentido do que buscamos comunicar ou provocar no público. Assim, se buscamos denunciar uma determinada realidade, e queremos provocar no público uma identificação ou uma sensibilização, existem escolhas técnicas que nos ajudam a atingir esse objetivo.

Pensando essa questão no âmbito da educação para as mídias, entendendo essa como “o conjunto de conhecimentos, capacidades e competências (e os processos da respectiva aquisição) relativas ao acesso, uso esclarecido, pesquisa e análise crítica dos media, bem como as capacidades de expressão e de comunicação através desses mesmos media” (Pinto, Pereira, Pereira e Ferreira, 2011, p. 24), percebemos a importância da apropriação dos códigos e elementos da linguagem audiovisual e cinematográfica como parte do processo de educação para o cinema, não como fim em si, mas para que possamos contribuir na formação de públicos e usuários de cinema e audiovisual mais competentes na sua leitura crítica, ampliando as possibilidades de produção e comunicação.

No final da segunda observação, no dia 10 de maio de 2023, a equipe do Cineclubinho Ó Lhó Lhó mediou uma reflexão das crianças e jovens a partir da sua organização em pequenos grupos, dando início as primeiras discussões sobre qual o produto audiovisual seria produzido ao longo do ano pelos participantes. Nesse momento, quase todos os grupos revelaram o interesse em produzir um curta-metragem sobre as suas brincadeiras preferidas, com ênfase no papagaio¹⁹². Em virtude da conclusão da escrita da tese de doutoramento, não foi possível o acompanhamento da sequência dessas atividades ao longo de todo ano de 2023, porém, continuamos mantendo contato com a equipe do Cineclubinho, tendo acesso aos seus planejamentos, e identificamos a previsão de um momento onde serão trabalhados alguns elementos da linguagem cinematográfica, como as funções, a pré-produção (roteiro, pesquisa, locação e personagens), a gravação (câmaras, som, direção de arte, entrevistador) e a pós-produção (decupagem, montagem, edição de vídeo e som).

¹⁹² No Brasil, esse brinquedo chama-se pipa.

A partir dessas informações, é possível perceber que o projeto educativo do Cineclubinho Ó Lhó Lhó está em processo de descoberta das possibilidades, necessidades e potencialidades que a relação entre o cinema (audiovisual), o cineclubismo e as crianças e jovens podem produzir entre si. Percebe-se que há um propósito, mas os caminhos que serão necessários para a obtenção desse objetivo estão sendo construídos diariamente, na criação e efetivação desse coletivo. Em relação a esse aspecto, Gizely Cesconetto explica:

(...) a gente não sabe se vai chegar lá, se eles vão conseguir entender esse poder todo que as mídias tem que pode auxiliar eles no dia a dia, ou se eles não estão pronto ainda pra isso, porque numa dessas não tá pronto pra ainda uma atividade muito lúdica, muito de expressar coisas muito próprias, mas é óbvio que a gente vai ter uma orientação, né? (...) A educação ela tem que ser diária. É todo dia. O cineclubinho Ó Lhó Lhó é quinzenal. Então a gente tem plena consciência. Eu pelo menos tenho essa consciência e converso isso com quem faz o Cineclubinho junto. Que o nosso papel é provocativo. Ele é provocativo, ele vai gerar incômodo, ele é pra gerar uns incômodos. Ele é pra gerar uma expressão, vai gerar algum produto, vai gerar alguma coisa coletiva? Vai, mas isso tudo vai provocar incômodos nas crianças. Não vai gerar uma grande transformação nelas (Gizely Ceconetto, entrevista pessoal, 05 de maio, 2023).

Diferente das outras três experiências investigadas, o Cineclubinho Ó Lhó Lhó é a mais recente, sendo o ano de 2023 o primeiro de um trabalho mais estruturado e organizado. Entretanto, de forma similar aos demais projetos, enfrenta as mesmas dificuldades temporais e financeiras, fruto da ausência de uma legislação, nos dois países, que exija a presença da educação para as mídias e para o cinema em instituições educativas, podendo os cineclubes atuarem como os principais parceiros nesse processo. Uma outra questão observada no e pelo próprio Cineclubinho Ó Lhó Lhó trata das dificuldades em relação ao processo formativo dos participantes e mediadores que atuam com as crianças e jovens no Cineclubinho. Conforme vimos na descrição do Cineclubinho, no capítulo anterior, o cineclubinho é constituído por alunos do IFSC e da comunidade, e a rotatividade desses participantes produz dificuldades na consolidação de uma formação teoricamente estruturada:

(...) a gente ainda não tem um coletivo que é comunitário mesmo forte, que tem um grupo mais coeso, é difícil de trazer essa maturidade formativa. Que... como ela é processual, ela depende do envolvimento das pessoas e o comprometimento com a teoria propriamente dita. É a teoria não é: “ah, lê artigos científicos, isso aquilo”... é

entender os conceitos, entender as coisas, né? Pedagógico inclusive (Gizely Cesconetto, entrevista pessoal, 05 de maio, 2023).

São esses alunos que atuam na mediação das atividades do Cineclubinho, sob a supervisão e orientação da professora Gizely Cesconetto, presente em todas as atividades. Presenciamos, ao final da primeira observação realizada, no dia 03 de maio de 2023, um momento de avaliação do trabalho com os mediadores do Cineclubinho, onde foram levantadas algumas dificuldades sentidas nesse primeiro encontro. Foi abordado, por exemplo, a dificuldade no trabalho com crianças e jovens e nas especificidades que esse público apresenta. A professora Gizely Cesconetto, por exemplo, apontou algumas observações sobre essas questões, como a necessidade de adaptação do tempo das atividades devido a diferença no tempo de atenção e concentração das crianças, bem como da mediação que é proposta. Com isso, observamos que além do conhecimento das especificidades do conceito de cineclubista que se pretende construir com o coletivo, também é pensada a formação desses mediadores para o trabalho envolvendo as crianças e jovens participantes. Foi possível perceber a condução das atividades nos dois encontros observados, ainda muito centrada na professora Gizely Cesconetto, em virtude da inexperiência dos mediadores junto ao público infantojuvenil.

Assim, essas primeiras informações e análises sobre a proposta formativa desenvolvida pelo Cineclubinho Ó Lhó Lhó nos revelaram algumas considerações. Primeiramente, destacamos a inovação desse projeto, pois embora ainda em fase inicial de estruturação e andamento, já aponta algumas questões extremamente pertinentes da relação entre as crianças, os jovens e as mídias contemporâneas. A inversão dos lugares ocupados entre públicos e o cinema, no contexto cineclubista, é extremamente relevante, pois ao considerar um outro lugar para ambos, caracteriza esse público de forma ativa, sendo o cinema e as demais produções audiovisuais contemporâneas o resultado da interação e ação da humanidade sobre as imagens em movimento. Nessa perspectiva, o cinema sai de um lugar elitizado e inatingível para ser concebido como uma ferramenta de comunicação, acessível a todos. Assim, crianças e jovens, compreendendo as potencialidades de análise, criação e comunicação possíveis a partir do uso crítico e criativo dessas ferramentas audiovisuais possuem maiores possibilidades inventivas de utilizarem-nas, ampliando o espectro de participação que podem exercer em suas comunidades. Nesse sentido, o Cineclubinho Ó Lhó Lhó consegue atender as perspectivas de uma educação não apenas para o cinema, mas para as mídias de forma geral.

Porém, em virtude do pouco tempo de atuação e da inexperiência dos mediadores no trabalho junto às crianças e jovens, o Cineclubinho, conforme veremos no capítulo a seguir, apresenta algumas dificuldades, principalmente nas concepções que vem construindo em torno das culturas infantojuvenis.

8.5 Projetos e práticas de educação para o cinema: algumas considerações

Essas primeiras análises, construídas a partir das especificidades dos quatro casos investigados, evidenciaram a diversidade das propostas de educação para o cinema, criadas, principalmente em virtude de fatores como a história pessoal dos seus dirigentes e mediadores, as parcerias estabelecidas, o tempo disponibilizado e os recursos financeiros disponíveis. Sobre esse último fator, identificamos que os projetos portugueses e o Cineclube da Mostra são viabilizados em virtude do financiamento das principais agências de fomento dos setores de cinema e audiovisual dos seus países (ICA, em Portugal, e Lei de incentivo à cultura, no Brasil). Já o Cineclubinho Ó Lhó Lhó é financiado apenas pelo IFSC, através de submissão do seu projeto de extensão aos editais internos da instituição (restrito, muitas vezes, apenas ao financiamento de bolsistas e materiais de consumo do instituto). De forma similar, essa limitação financeira não permite, em todos os casos analisados, a ampliação das suas ações, que demandariam espaços e sedes próprias, além de equipamentos e pagamento de profissionais.

Assim, cada um dos casos analisados vem construindo suas histórias e trajetórias a partir das suas possibilidades. Constatamos que a AO NORTE, por exemplo, centra suas atividades de forma mais contundente na concretização da dimensão de produção fílmica junto às crianças e jovens, bem como investe na ampliação da sua dimensão formativa junto aos professores do distrito de Viana do Castelo. Já o Cineclube de Viseu também possui uma maior propensão às atividades envolvendo, principalmente, o fazer e brincar com imagens, assim como na divulgação de repertórios cinematográficos de qualidade artística para o público infantojuvenil. Veremos a seguir que essas duas instituições ainda propiciam outras dimensões da educação para o cinema, porém, essas ações estão intimamente ligadas também às concepções de cinema, cineclubismo e culturas infantojuvenis que assumem, e por isso foram separadas dessa primeira análise. Também foi necessário, em alguns casos, analisar uma mesma atividade, do mesmo cineclube, em duas dimensões diferentes, por produzirem sentidos que respondem às questões colocadas em duas concepções.

Outro exemplo de proposta de educação para o cinema pautado na experiência individual dos seus dirigentes é o Cineclube da Mostra, que constrói seu caminho, em Florianópolis, a partir do trabalho que a produtora cultural Luiza Lins estabelece na cidade. Esse cineclube nos permitiu averiguar a importância de uma programação de cinema voltada exclusivamente às crianças e jovens e que considere as particularidades e singularidades desse público, apresentando uma diversidade de filmes envolvendo temáticas representativas dos povos originários, da cultura afro, das crianças e jovens periféricos, das culturas de crianças e jovens de outros estados do Brasil e de outros países. É importante

também considerar que, em sua plataforma audiovisual (Youtube), o Cineclube disponibiliza filmes com audiodescrição e legendas, tornando essas obras acessíveis às crianças e jovens com deficiência visual e auditiva.

Por fim, o Cineclubinho Ó Lhó Lhó nos apresentou uma proposta de educação para o cinema (embora não a considere com essa terminologia) extremamente crítica, centrada na sua comunidade, e que nos ajuda a exemplificar alguns conceitos levantados ao longo do capítulo 3 em torno da nossa compreensão sobre cineclubismo, e ao longo do capítulo 4 em torno da nossa compreensão sobre uma educação para o cinema pautada nos alicerces da Educação para as mídias.

De forma sintética, a tabela abaixo destaca as principais dimensões de educação para o cinema desenvolvidas pelos quatro cineclubes investigados:

Tabela 4

Dimensões de educação para o cinema desenvolvidas pelos cineclubes

Associação AO NORTE	Exibição, formação, produção
Cineclube de Viseu	Exibição, formação, produção
Cineclubinho Ó Lhó Lhó	Análise, transformação, produção
Cineclube da Mostra	Exibição

O capítulo 9 será complementar a esse, trazendo novas perspectivas e análises sobre os quatro casos. Porém, a organização desse capítulo será um pouco distinta do capítulo atual, pois ao investigarmos as percepções de cinema, de cineclubismo e de culturas infantojuvenis presentes nas instituições investigadas, construímos uma narrativa dialógica entre o *corpus*, reafirmando e contrapondo os dados analisados, além de nos permitir analisar as mudanças e permanências das quatro instituições diante das transformações nos conceitos de cinema, cineclubes e culturas infantojuvenis ao longo dos paradigmas da Modernidade e Pós-modernidade.

9. Cinema, cineclubismo e culturas infantojuvenis: percepções dos atores envolvidos nos cineclubes e repercussão nos projetos e ações de educação para o cinema

No capítulo anterior, apresentamos algumas considerações sobre os projetos e práticas de educação para o cinema dos quatro cineclubes investigados. Para a realização dessa análise propomos um cruzamento entre as nossas observações, as entrevistas semiestruturadas com dirigentes, mediadores, crianças e jovens participantes das atividades observadas e os documentos e materiais informativos disponibilizados por essas instituições. Nesse capítulo, apresentaremos as análises referentes às percepções de cinema, de cineclubismo, de culturas infantojuvenis envolvidas nas ações e projetos dos cineclubes investigados a partir das falas dos seus dirigentes e mediadores, das práticas observadas, da análise documental e das entrevistas realizadas com as crianças e jovens participantes. Entendemos que a análise e o cruzamento desses dados permitem compreender como essas percepções interferem diretamente na identidade dos projetos e atividades de educação para o cinema investigados, pois referendam ou contrapõem os conceitos de cinema, cineclubismo e culturas infantojuvenis dos atores envolvidos nos cineclubes com as discussões teóricas levantadas ao longo dos capítulos um, dois e três.

Novamente propomos a articulação entre o *corpus* da pesquisa, pois o diálogo entre essas diferentes fontes nos ajudou a complementar ou contrapor alguns dados. As análises de alguns elementos do *corpus* dessa investigação serão retomadas ao longo desse capítulo, embora já tenham sido abordadas no capítulo anterior. Entretanto, consideramos que “diante das múltiplas leituras de um texto, a mesma unidade pode ser lida de diferentes perspectivas, resultando em diferentes sentidos, sendo permitido dessa forma que a mesma unidade possa ser aceita em mais de uma categoria” (Silva e Marcelino, 2022, p. 21). Assim, algumas atividades precisaram ser analisadas em categorias diferentes, pois nos mostraram a possibilidade de explicar o fenômeno estudado em diferentes sentidos.

Essas três dimensões de análise – cinema, cineclubismo e culturas infantojuvenis - nos permitiram, por exemplo, compreender de que forma esses cineclubes entendem a sua identidade enquanto instituição associativa e cultural, percebendo também a posição ocupada pelo cinema e pelas diferentes mídias audiovisuais nessas instituições. Da mesma forma, a análise sobre o lugar que as

crianças e jovens ocupam na organização, no planejamento e nas ações dos projetos investigados complementam nossas análises sobre o tipo de formação para o cinema vislumbrada por cada cineclube.

Contudo, antes do início dessa etapa da investigação, destacamos que nosso intuito visa complementar e contribuir com a reflexão a partir do trabalho desenvolvido pelas quatro instituições, considerando o diálogo que estabelecemos com os diferentes autores em relação aos principais conceitos implicados na relação entre cinema, cineclubismo, crianças e jovens e educação. Nos deparamos com quatro casos diversos, que pensam e atuam de forma distintas, e que de inúmeras formas, podem ser complementares. Muitas lacunas e carências que serão exploradas ao longo dessas análises, foram apontadas também pelas próprias instituições, comprovando a seriedade que possuem diante da responsabilidade do trabalho que desenvolvem.

9.1 Percepções de cinema

Ao longo da construção do nosso referencial teórico, buscamos conhecer as principais transformações em torno do cinema a partir das lentes de duas etapas da história da humanidade: a Modernidade e Pós-modernidade. Constatamos as profundas mudanças operadas em torno dos modelos de produção, distribuição e recepção do cinema ao longo das últimas décadas. Assim, buscamos compreender como os cineclubes investigados percebem essas mudanças, e de que forma se mobilizam para pensar sobre essas transformações em seus projetos/propostas formativas. Estabelecemos alguns tópicos que nos permitissem avaliar essas questões junto aos casos investigados, como:

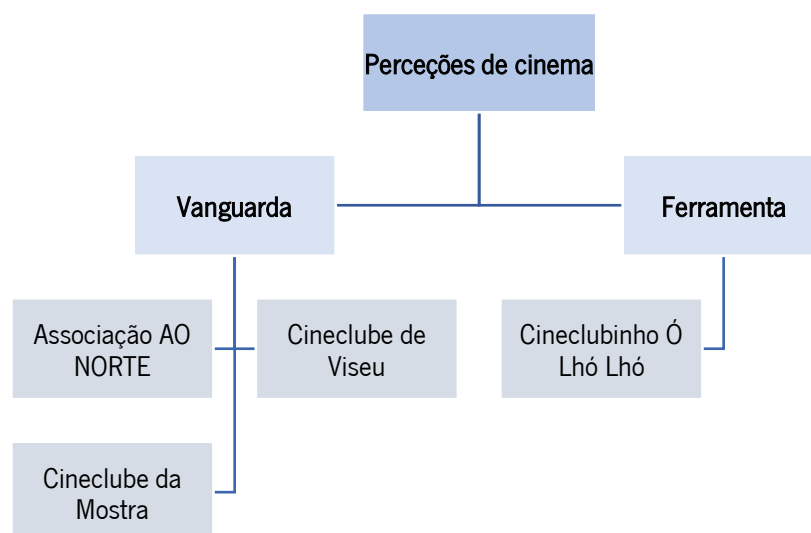
- Repertórios fílmicos envolvidos nas sessões cineclubistas e nas atividades desenvolvidas com as crianças e jovens;
- Uso de novas formas de produção cinematográfica;
- Contextualização das relações históricas, políticas, económicas e culturais estabelecidas entre o cinema e a sociedade;
- Relação entre o cinema e outras mídias;

Analisamos essa perspectiva buscando perceber os repertórios fílmicos envolvidos nas ações cineclubistas, pois eles nos permitem perceber o diálogo que as instituições estabelecem com os novos modelos de produção cinematográfica. Analisamos também o trabalho desenvolvido em torno das mudanças e permanências sobre a linguagem e produção cinematográfica, do uso das novas formas de produção audiovisual e da contextualização e reflexão em torno do lugar que o cinema e as diferentes mídias audiovisuais ocupam na sociedade contemporânea.

O aprofundamento dos tópicos citados acima nos apontou para duas categorias em relação as percepções de cinema implicadas nas ações e projetos de educação para o cinema analisados: uma perspectiva de vanguarda, contemplada pela Associação AO NORTE, pelo Cineclube de Viseu e pelo Cineclube da Mostra. Ou seja, um olhar para o trabalho em torno do cinema pautado majoritariamente na exibição e ampliação de repertório cinematográfico de filmes de maior qualidade artística e estética, compactuando com as primeiras iniciativas cineclubistas, voltadas a divulgação desse tipo de cinematografia (Gusmão, 2008; Xavier, 2019; Azevedo, 1948; Granja, 2007), e uma perspectiva de cinema como ferramenta de transformação, representada pelo Cineclubinho Ó Lhó Lhó, pautada em Alves (2010) e Macedo (2010).

Figura 19

Percepções de cinema



9.1.1 Repertórios filmicos envolvidos

Em termos dos *repertórios filmicos* utilizados nas atividades dos projetos educativos, analisaremos algumas obras exibidas nas atividades do projeto “Escolas em Grande Plano”, da Associação AO NORTE; das sessões do projeto “Cinema para as escolas”, do Cineclube de Viseu, e da programação do Cineclube da Mostra. Vimos, no capítulo anterior, que essas três instituições têm como foco, nessa dimensão, a exibição de um repertório filmico de qualidade artística. Nesse capítulo, apresentamos alguns dados coletados junto às instituições, onde foi possível perceber, de forma empírica, como esses três cineclubes articulam o repertório filmico exibido para as crianças e jovens participantes.

Observamos duas sessões de exibição de filmes, em Viana do Castelo, junto a associação AO NORTE, que ocorreram durante a programação dos Encontros de Cinema, em maio de 2022. Uma dessas sessões, intitulada “Escola no cinema”, exibiu para 132 crianças do 4.º ano de Educação Básica de diferentes escolas de Viana do Castelo o filme “Aniki Bóbó”, de Manuel de Oliveira, do ano de 1942 (Portugal). Anterior a essa exibição, foi oferecida aos professores das turmas participantes uma formação específica com propostas para a análise do filme junto às crianças. No dia seguinte, em outra sessão, foram exibidos sete curtas-metragens de animação, de diferentes países, relacionados à temática das emoções para crianças de 1.º, 3.º e 4.ºs anos da Educação Básica. A relação dos filmes exibidos consta no quadro abaixo.

Figura 20

Sessão “Escolas no cinema/2022/Associação AO NORTE”



Tabela 5

Relação dos filmes exibidos durante as sessões “Escolas no cinema/2022/Associação AO NORTE”

Relação dos curta-metragens exibidos na sessão “Escola no cinema”

Data: 10/05/2022	Data: 11/05/2022
Público: 132 crianças de turmas do 4º ano do 1º ciclo da Educação Básica do distrito de Viana do Castelo	Público: 39 crianças de 1º, 3º e 4º anos do 1º ciclo de uma escola de Viana do Castelo
Local: Cinema Verde Viana	Local: Cinema Verde Viana
Filme exibido: “Aniki Bobó”, de Manuel de Oliveira (Portugal, 1942, 102’)	Filmes exibidos: “As aventuras da Miriam: a moldura partida”, de Priit Tender (Animação, Estónia, 2009, 5’). “Pai e filha”, de Michael Dudok De Wit (Animação, Polónia, 2001, 8’). “Um dia de sol”, de Gil Alkabetz (Animação, Alemanha, 2007, 6’). “Mia”, de Wouter Bongaerts (Animação, Bélgica, 2013, 8’). “O coelho e o veado”, de Péter Vác (Animação, Hungria, 2013, 17’). “A nuvem fofinha”, de Conor Finnegan (Animação, Irlanda, 2013, 3’). “O Natal dos pinguins”, de Arjan Wilschut (Animação, Holanda, 2004, 3’).

No projeto “Cinema para as escolas”, do Cineclube de Viseu, também é realizada a exibição de filmes e curtas-metragens ao longo das diferentes sessões do projeto. Presenciamos a exibição de um longa-metragem exibido na programação do projeto “Pequeno Cinema”. O filme exibido – “Ernest & Célestine”, de Benjamin Renner, Vincent Patar, Stéphane Aubier (França, Luxemburgo, Bélgica, 2012), fez parte da última etapa desse projeto, que contempla a exibição de um filme em sala de cinema aos participantes. No site¹⁹³ do Cineclube de Viseu também é possível acessar indicações e *links* de filmes de curta-metragem para crianças e jovens, produzidos, preferencialmente, em países europeus.

Sobre o processo de curadoria desses filmes, Carla Augusto, mediadora do cineclube de Viseu, comenta:

Os critérios são: primeiro, tem que agradar ao cineclube. Portanto, todos os objetos aqui têm que ter uma qualidade cinematográfica. Ou seja, pela história de cinema, ou seja, por serem objetos muito bem feitos, muito bonitos. Seja lá que critérios, mas

¹⁹³ <https://www.cineclubeviseu.pt/Filmes-sugeridos>

pronto, no critério estético, não é qualquer coisa. Depois, tem que vos agradar a vocês, não me interessa mostrar-vos filmes que vocês não gostem claramente. Podem achar um mais estranho. (...) Tem que vir bem contrabalançado e bem equilibrado com eles. E, portanto, são esses. Tem que agradar a escola. Vocês também têm que gostar dos filmes. Pode ter alguma relação com os conteúdos, pode ter, não é obrigatório. E por isso pode dar agradar também os professores. Eles são os últimos. Ou seja, o essencial é cinema, cinema, seja a história, seja a estética (Carla Augusto, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

Rodrigo Francisco também fala sobre essa questão, destacando algumas condições que pensa serem primordiais na oferta dos repertórios filmicos trabalhados pelo Cineclube de Viseu. Destaca a importância dos filmes exibidos pelo projeto “Cinema nas escolas” permitirem a ampliação do repertório já construído pelos alunos, principalmente, garantindo a visualização de obras consideradas fundamentais em termos da qualidade artística e estética:

Temos que ter a noção do que eles conhecem, para depois pensarmos no nosso programa. Nunca duplicamos oferta, portanto, procuramos sempre filmes que percebemos que podem ter um papel complementar em relação ao que eles sabem, ao que eles viram. (...) Se perguntares a qualquer pessoa do cineclube aquilo dirá, que devia ser, em Portugal, devia ser considerado prioritário um jovem que está no período da escolaridade obrigatória, não devia sair da escolaridade obrigatória, se não tivesse visto um Charles Chaplin. Isto não cabe a conhecer ninguém. Devias ver mesmo um Chaplin, pronto. E, portanto, é isso que nós procuramos de fazer. É que ele tenha acesso a coisas que são absolutamente incontornáveis para a sua cultura, para a sua formação enquanto cidadãos. Que tenha acesso a elas nesse período escolar (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

Percebemos, analisando toda a oferta de filmes disponibilizada pelos dois cineclubes portugueses, que a prioridade na escolha desse repertório é a qualidade artística, preferencialmente europeus e portugueses, buscando, basicamente, a ampliação do repertório filmico das crianças e jovens. Essa perspectiva também é pensada na curadoria dos filmes exibidos no Cineclube da Mostra:

E assim, essa multiplicidade de telas, o computador, o Youtube, as crianças acabam não tendo uma experiência de uma narrativa maior, por exemplo, por isso que eu acho

o longa importante, o curta é importante, de 15 minutos, mas essa experiência de uma narrativa maior, a narrativa brasileira, uma sala escura.(...) Então são filmes de qualidade artística, qualidade de conteúdo, filmes que mostram outras realidades, sempre pensando na ampliação das vivências das crianças né? Um outro mundo. Então assim, o Michel Ocelot a gente exhibe demais, é sempre um sucesso, então esses clássicos né, Miyazaki, o Tomm Moore, são os três clássicos internacionais. E os nacionais variam bastante. Nem todo filme nacional é muito bom, as vezes a gente tem que tomar um certo cuidado com isso (Luiza Lins, entrevista pessoal, 01 de maio, 2023).

O tipo de filme que se pretende exhibir aos públicos participantes dos três cineclubes congrega os critérios de qualidade artística, valorização do patrimônio cinematográfico e a diversidade cultural e autoral, em consonância com a perspectiva de formação artística proposta por Bergala (2008, p. 32): “tudo que a sociedade civil propõe à maioria das crianças são mercadorias culturais rapidamente consumidas, rapidamente perecíveis e socialmente “obrigatórias”.

Figura 21

Sessão do Cineclube da Mostra/abril 2023



“Quando eu vi o Ponyo aqui eu achei... eu entendi que as pessoas querem que as outras pessoas fiquem felizes com uma coisa legal que fica passando” (Raya, 7 anos, CM). A fala de Raya, participante do Cineclube da Mostra, exemplifica a importância da diversidade do repertório cinematográfico exibido pela instituição. Também trouxemos, no capítulo anterior, a fala de Perrito (11 anos) sobre uma situação onde conseguiu estabelecer uma identificação entre o filme exibido no Cineclube da Mostra e uma situação de *bullying* vivenciada por ele na sua escola. Identificamos que o repertório filmico oferecido pelo Cineclube da Mostra possibilita o acesso a filmes de uma maior variedade cultural, abrangendo

obras nacionais e regionais, bem como títulos de diferentes países. Através desses dados é possível verificar a importância da exibição desse tipo de conteúdo para os públicos infantojuvenis, pois permite, no caso das duas crianças entrevistadas, além do acesso a uma diversidade cultural por meio do cinema, a possibilidade de construir processos de identificação com as obras exibidas. Os filmes locais (regionais) exibidos pelo Cineclube da Mostra propiciam a apresentação e o levantamento de temáticas comuns às culturas infantojuvenis daquela comunidade, contribuindo para que o público presente construa uma relação “afetiva” com o filme, conforme defende Franco (2014).

Outra questão que destacamos em relação a programação do Cineclube da Mostra é a grande procura do público quando são ofertadas algumas obras, conforme aconteceu durante a exibição de “Ponyo: uma amizade que veio do mar”. O filme do Studio Ghibli, de origem japonesa, consta no catálogo de diferentes canais de *streaming*, e mesmo assim, lotaram a sessão em que foi exibido pelo Cineclube da Mostra. Isso também aconteceu durante a exibição do filme “O segredo de Kells: uma viagem ao mundo das fábulas”, de Tomm Moore e Nora Twomey (Bélgica, 2009), que também contou com a sala de cinema com sua capacidade máxima atingida. Isso mostra que as crianças e jovens não estão completamente restritas aos repertórios norte-americanos de cinema, bem como desconhecem filmes de qualidade artística e estética. O problema pode estar atrelado a falta de espaços de divulgação desses filmes, que não chegam a compor a programação das salas de cinema comerciais, e quando disponibilizados pelos cineclubes, por exemplo, mostram uma grande aceitação e procura por parte desse público. Nesse sentido, entendemos a importância, no trabalho desenvolvido pelos cineclubes, de continuarem ofertando filmes que prezem pela qualidade artística e estética, pois, embora esses filmes possam estar disponíveis em canais de *streaming*, a experiência de assisti-los em uma sala de cinema, no contexto cineclubista, é diversificada.

Porém, refletimos se apenas a oferta desses repertórios cinematográficos diversificados permite uma mudança significativa e crítica em relação as escolhas e preferências cinematográficas do público infantojuvenil. Observamos que, nos três casos citados, não foram criadas oportunidades para que esse público pudesse compartilhar suas impressões das obras apreciadas. Não foram oferecidos momentos para esse público falar e compartilhar suas percepções sobre os filmes assistidos (com exceção de uma sessão observada do Cineclube da Mostra, que contou com um pequeno debate ao final). Ou, como é o caso da associação AO NORTE, que buscou preparar os professores para a realização dessa discussão nas escolas, mas sem a presença dos mediadores do cineclube.

Entendemos que a escolha dessas instituições em atuar apenas no âmbito da exibição, sem a realização do debate após as sessões, acaba ficando restrita e similar ao tipo de experiência

cinematográfica que as crianças já possuem nos seus ambientes domésticos ou nas salas de cinema comerciais, não propiciando momentos para a ampliação de ideias sobre o filme, de encontros consigo e com o outro. Acreditamos que esse seja um dos principais papéis dos cineclubes, ou seja, provocar mudanças, apresentando novas possibilidades de recepção, de consumo e de reflexão sobre as dinâmicas políticas, económicas e culturais implícitas na distribuição cinematográfica contemporânea. Nos questionamos, por exemplo, se os filmes norte-americanos, que predominam no repertório imagético dessas crianças e jovens, ao serem exibidos nessas instituições, não poderiam gerar debates no âmbito da análise crítica, sendo extremamente significativos para a problematização de temas que perpassam a realidade das crianças e jovens contemporâneas. Conforme afirma Franco (2014, p. 87), “o educativo não é o filme, mas a relação que se estabelece entre o filme e espectador, que é pessoal e intransferível e também incontrolável do ponto de vista de como pode influenciar cada pessoa”. Também questionamos se as outras formas de mídias audiovisuais, tão presentes na vida dessas crianças e jovens, não deveriam estar incorporadas no repertório de exibição dos cineclubes, permitindo espaços formativos de análise e debate sobre as diferentes mídias audiovisuais contemporâneas, possibilitando o viés defendido pelos autores em torno dos Estudos Visuais, Cultura Visual e Literacia Visual, que consideram o olhar sobre todas as obras artísticas produzidas como uma forma de “compreensão da cultura na qual se produzem” (Hernández, 2000, p. 53). Também pensamos que apenas a prática de exibição fílmica acaba não contemplando as dimensões propostas por Almeida (2017) no encontro entre cinema e Educação, ou seja, deixando de englobar os aspetos cognitivos, filosóficos, estéticos, míticos, existenciais, antropológicos e poéticos, ou não permitindo se pensar sobre o mundo, conforme propõe Marcello e Fischer (2011).

Não seria possível um maior equilíbrio na curadoria dessas instituições, oportunizando a ampliação do repertório fílmico das crianças e jovens, garantindo “a preservação da memória coletiva das imagens e dos sons como patrimônio cultural” (Reia-Baptista, 2011), mas também atuando como espaço de reflexão crítica dos produtos audiovisuais contemporâneos?

Felipe Guerra, mediador das ações da Associação AO NORTE, levanta uma importante reflexão em torno dos repertórios oferecidos pelos cineclubes que trabalham com crianças e jovens:

Mas, só esse trabalho eu acho que não adianta mais, porque você não consegue levar essas crianças que gostam de filme da Marvel, entendeu? Ou filme de super-herói pra ver esses filmes. Tem que haver ali um trabalho de... opa, você pode ver filme de super-herói, mas também tem isso aqui. Como é que você faz essa... Não adianta só você ofertar mais, porque tem muita oferta hoje de coisa. A criança vê coisa no telemóvel,

que nem eu falei, ela não vai no cinema mais. Então, ao fazer esses programas, esses projetos de literacia cinematográfica, você meio que desperta a criança para... opa, outras coisas, entendeu? Não é só aquilo que eu vejo no cinema no *shopping*, não é só aquilo que eu vejo na TV, tem outras coisas acontecendo aqui, entendeu? Quem sabe eu vou descobrir por conta própria o que é que tá rolando, né? Então eu acho que não adianta mais só o cineclube existir como um exibidor, entendeu? Um *gatekeeper*, que a gente falava na aula de comunicação, *gatekeeper*, você senta em cima daquilo e você faz a curadoria, não, você tem que ir pra escola, entendeu? Falar sobre cinema com as crianças, não convidá-las para ir ver o filme francês super chato lá, que elas não vão gostar. Mas falar: 'olha, tem esses outros filmes aqui', entendeu? Quem sabe não esse, mas começa a ver, começa a pesquisar, você vai ver coisas interessantes, que não vai ver no cinema de shopping. E, ao conseguir, digamos, incentivá-las a entender esse processo, fazer seus próprios filmes, a entender a linguagem audiovisual, você talvez possa criar uma geração de realizadores novos futuramente, que vá se interessar, que vá fazer faculdade de cinema, entendeu? (...) E é algo que o cineclube tem que fazer. O governo não vai fazer, a escola não vai fazer, ninguém vai fazer, entendeu? É o papel do cineclube mesmo (Felipe Guerra, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022).

Felipe Guerra atenta para a importância da mediação e do equilíbrio necessário no processo de curadoria dos filmes propostos para exibição dos cineclubes. O diálogo entre a apresentação da memória cinematográfica, da diversidade de produções, da representação de diferentes culturas e dos interesses dos públicos infantojuvenis é necessário para que se estabeleça uma relação de interesse, efetividade e afetividade pelo trabalho desenvolvidos por essas instituições. Entretanto, entendemos que, em muitos casos, assumir todas essas frentes, acaba tornando conflituosa a própria identidade do cineclubismo, principalmente quando essa identidade está pautada nos modelos de cineclubismo cinéfilo, que prezam apenas pela divulgação de filmes de qualidade artística, explorados ao longo do capítulo 3.

Ao se desconsiderar o repertório imagético contemporâneo, também se desconsidera o repertório imagético que constitui as culturas infantojuvenis, bem como toda a relação que as crianças e jovens estabelecem com o cinema e as diferentes mídias audiovisuais. A perspectiva defendida da mídia-educação ou educação para os media permite um novo olhar para essa questão, pois provoca, através da análise crítica desses conteúdos, ir além da mera ampliação de repertório fílmico desse público, propondo-se a analisar e dialogar com as produções culturais do nosso tempo. Ao defendermos a

inserção de filmes, séries, canais do Youtube, jogos e demais conteúdos na programação dos cineclubes, não estamos buscando reforçar a lógica do consumo e da supremacia das produções de maior circulação, mas sim pensá-las a partir da relação que estabelecem com as crianças e jovens, com os sentidos que são produzidos e com alternativas de interpretação e mediação possíveis e necessárias: “oferecer referências para as crianças também significa a possibilidade de questionar tais referências confrontando-as e argumentando a partir delas a fim de ultrapassar a ideia da “criança incompetente” (Fantin, 2006, p. 37).

Nesse sentido, destacamos que o olhar dos cineclubes analisados para a ampliação do repertório cinematográfico é válido e extremamente necessário, porém, poderia dialogar, de forma mais ampla, com outros modelos de produção audiovisual e cinematográfica, abrindo ainda espaços para que as crianças e jovens participantes pudessem socializar suas experiências em torno da recepção dos filmes, ouvindo diferentes perspectivas de análise e interpretação das obras apreciadas:

Podemos ter o melhor dos dois mundos. Podemos explorar o cinema de arte e os legados do cinema europeu e apreciar adequadamente o envolvimento de nossos alunos com o cinema popular global, desde que façamos as distinções culturais que cercam essas categorias um objeto de investigação com nossos alunos, em vez de uma imposição de nossas próprias preferências culturais (Burn, 2010, p. 40).

Uma outra perspectiva sobre a construção do repertório filmico exibido é apresentada pelo Cineclube Ó Lhó Lhó: “vai acontecendo, as pessoas vão querendo... ou o próprio público, porque vem pessoa de fora e começa a provocar: vocês conhecem tal filme? Porque vocês exibiram isso e não exibiram aquele? (...) Então começa a ter provocações e o cineclube vai se formando” (Gizely Cesconetto, entrevista pessoal, 05 de maio, 2023).

O relato acima explica como o Cineclube Ó Lhó Lhó pensa a construção da sua identidade, e como consolidou a organização dos ciclos de exibição do cineclube, construído e amadurecido no coletivo e junto com o público. Percebemos, ao longo das observações e das entrevistas realizadas com as mediadoras, que há um olhar reverso sobre os lugares ocupados pelo cinema, audiovisual e públicos nesse caso. Observamos o deslocamento da centralidade do cinema, dentro do cineclubismo, para o público, ou seja, seu objetivo de exibição não está pautado na divulgação de diferentes obras cinematográficas, ou no cinema de autor, ou de arte, mas em obras que provoquem o diálogo do público, abordando, principalmente, questões advindas de problemáticas sociais, seja da comunidade onde atuam, seja a partir de questões mais globais:

A gente não se traduz como um cineclube que exhibe, debate e ponto. A gente quer ir além disso e para formação é ir além disso, trabalhar com formações e motivar outros lugares, pensar o mundo de outra forma e não só oficina de cineclubismo, oficina as vezes dos temas que os filmes trazem, daquilo que a gente vê como problemático na sociedade, então a gente já debateu reforma da previdência, a gente já debateu reforma administrativa brasileira, a gente já debateu algumas coisas que... reforma do Ensino Médio. A gente já participou, a ocupação, que a gente fez as ocupações das escolas. Então, algo sempre engajado, sempre querendo algo engajado (Gizely Cesconetto, entrevista pessoal, 5 de maio, 2023).

Em relação especificamente a natureza do conteúdo exibido nos encontros do Cineclubinho Ó Lhó Lhó, observou-se, na primeira sessão do ano de 2023, a divulgação de um compilado de vídeos, com a proposta de apresentar aos participantes diferentes experiências de uso das mídias por crianças e jovens. Um dos vídeos apresentava, por exemplo, uma experiência de organização e produção de uma rádio comunitária administrada por crianças da Fundação Casa Grande Kariri, do Ceará. Outro vídeo apresentava um telejornal produzido pela TV Bairro Educador, de Florianópolis, e, por fim, o curta-metragem “Disque Quilombola”, de David Reekes (Brasil, 2012), cuja temática gira em torno da conversa entre crianças de diferentes comunidades quilombolas da cidade de Vitória, no Espírito Santo/Brasil. Todos os vídeos exibidos retratavam o protagonismo das crianças e jovens em atividades de produção de conteúdos audiovisuais, ligados a questões específicas das suas comunidades.

Figura 22

Exibição do compilado de vídeos na 1ª sessão do Cineclubinho Ó Lhó Lhó (maio/2023)



Nesse sentido, o Cineclub e Cineclubinho Ó Lhó Lhó nos apresentam uma outra possibilidade de construção e pensamento sobre os repertórios exibidos, onde é a provocação do público que define o tipo de conteúdo que será exibido e debatido. Essa perspectiva defendida pelo Cineclub Ó Lhó Lhó reitera o olhar de Macedo (2010, 2020a, 2020b) sobre as novas atribuições necessárias ao cineclubismo e para a sua permanência e manutenção como instituição cultural diante das transformações do cinema e dos públicos, apresentadas no capítulo 3.

Figura 23

Ciclo de exibição do Cineclub Ó Lhó Lhó referente aos meses de abril e maio de 2023



9.1.2 Mudanças e permanências no cinema

Em relação ao trabalho desenvolvido em torno das *mudanças e permanências do cinema ao longo dos paradigmas da Modernidade e Pós-modernidade*, identificamos que o projeto “Escolas em Grande Plano” – da Associação AO NORTE, e “Cinema para as escolas”, do Cineclub de Viseu, contemplam essa dimensão através de atividades que propiciam a apresentação e experimentação, através de brinquedos e brincadeiras, de alguns brinquedos óticos e outros dispositivos de produção de imagens em movimento produzidos ao longo da história, provocando, inclusive, uma sensação de maravilhamento nas crianças participantes:

A ideia é que eles percebam que cinema não é uma coisa que apareceu, que tem antecedentes. E temos vindo a recuar, este ano conseguimos recuar as sombras

chinesas, e fazer um trabalho... é um dispositivo da sombra chinesas, não é para fazer filmes em sombras nem contar grandes histórias, não é verdade. Com crianças pequenas, às vezes, é mais giro explorar novidade e sei lá, o surpreendente, do que estar a querer fazer. (...) Eles fazem as figuras, não recortam nada, colam, criam uma coisa a partir de recortes e depois vão para trás da tela, ou seja, o dispositivo das sombras tem que estar presente, a luz, a tela e as silhuetas, mas as silhuetas eles constroem assim, grande, e depois vêm e pronto, e isso resulta. Estamos a falar de trabalhar com, neste caso foram só miúdos do pré-escolar, de três a cinco anos. Portanto é o que interessa e é um primeiro contacto, um maravilhamento, uma experiência boa e essas coisas todas. (...) tem estas oficinas de pré-cinema, mas claro, depois nós temos oficinas mesmo de brinquedos óticos. É o taumatrópio, o zootrópio, porque nós temos o praxinoscópio. O sistema é semelhante e é um trabalho... eles adoram. É uma coisa inacreditável, porque nós usamos o objeto, um cilindro fechado, opomos no meio da sala e eles estão assim à volta. Então, o que é que está aqui? É uma botija de gás! Vai explodir! Depois desenrolarmos e quando eles veem as tiras animadas, nós levamos algumas feitas, eles quando veem é sempre... Ah! Porque veem mesmo uma sequência animada! E depois eles têm a oportunidade de fazer a própria tira em grupo e de experimentar (Carla Augusto, entrevista pessoal, 6 de julho, 2022).

A fala acima relata o trabalho desenvolvido pela “Oficina de brinquedos óticos”, proposta ao longo da programação do “Pequeno cinema” e do “Escolas animadas”, promovidas pelo Cineclube de Viseu. Há aqui a tentativa de inserção e envolvimento das crianças em torno da ideia da fantasia, do lúdico, da magia, tão presente nas experiências das crianças em torno do cinema no período em que o público não possuía acesso a diferentes ferramentas de manipulação das imagens. Atualmente, crianças e jovens, a partir de diferentes aplicativos de edição de imagens e vídeos, aprendem a manipular e criar diferentes efeitos visuais, o que acaba, de certa forma, desvendando e revelando as estratégias de manipulação utilizadas pelo cinema para tornar o filme “mágico”, encantando o seu público: “agora, vendo filmes, já sei como é que é, então... as vezes perco um bocado do interesse porque percebe-se que as coisas são feitas assim e não como as pessoas pensam, sem nada a volta” (McQueen, 13 anos, AON).

A AO NORTE disponibiliza na sua programação oficinas intituladas “A linguagem do cinema”, desenvolvidas durante os Encontros de Cinema, em escolas previamente inscritas e selecionadas. Além

dessa oficina, são também ofertadas a oficina de *Stop motion* e oficina de brinquedos óticos. Tivemos a oportunidade de acompanhar duas sessões da oficina “A linguagem do cinema”, oferecida em duas turmas de escolas da cidade de Viana do Castelo, para turmas de 7.º e 9.º ano da Educação Básica, mediadas por Felipe Guerra em maio de 2022. Cada encontro teve duração de uma hora e trinta minutos, e foi realizado em parceria com duas professoras de cada turma (Língua Portuguesa e Educação Visual).

Figura 24

Oficina “A linguagem do cinema”, oferecida pela AO NORTE (maio/2022)



No capítulo anterior, relatamos brevemente nossa análise sobre essa atividade, observando o tipo de mediação construída pelo mediador Felipe Guerra e os participantes. Nesse capítulo, destacamos o conteúdo trabalhado nessa oficina em torno das mudanças e permanências na imagem cinematográfica ao longo da história do cinema, abordadas pelo mediador. Felipe Guerra apresentou essas mudanças, destacando e comparando os filmes do período considerado como “pré-cinema” e as atuais produções cinematográficas, refletindo e problematizando ainda sobre novas formas de produção, distribuição e recepção cinematográficas, como nos dispositivos móveis, por exemplo, ou através da inserção, nos filmes, de imagens produzidas a partir de videogames.

Uma outra atividade observada junto a AO NORTE foi um dos encontros da atividade “Os Lumière na sala de aula”, desenvolvida no dia 11 de maio de 2022, pertencente ao projeto “Escolas em Grande Plano”. Segundo informações obtidas junto ao documento orientador do projeto, essa atividade tem como objetivos:

- Abordar a invenção do cinematógrafo pelos Irmãos Lumière;

- Visionar filmes dos Irmãos Lumière;
- Criar, com os alunos, argumentos para filmes a realizar segundo o modelo dos filmes dos Irmãos Lumière (filmes de um minuto com um único plano);
- Filmar os argumentos e divulgar os filmes no “Lugar do Real”.

Observamos o 3.º encontro dessa oficina, realizada com uma turma de 7.º ano de uma Escola Básica da cidade de Viana do Castelo. Nesse encontro, Felipe Guerra, mediador responsável, apresentou a primeira versão dos curtas-metragens produzidos pelos alunos nos encontros anteriores. Todos os filmes produzidos nessa atividade têm como propósito o uso do plano fixo e do cinema mudo. O encontro em questão permitiu que os alunos apreciassem os seus filmes, bem como emitissem opiniões e sugestões a serem incorporadas posteriormente por Felipe Guerra, responsável também pelo processo de edição dos filmes. Em entrevista, o mediador comenta o sentido dessa atividade:

Os Lumière a proposta é você falar sobre a história do cinema, como os irmãos Lumière criaram essa tecnologia da captação de imagem, como eles faziam os primeiros filmes e a ideia depois é nos próximos dois encontros fazer o maior número possível de curtas usando o plano fixo, não há movimento de câmara, em preto e branco, e sem som. Então você desafia as crianças a se colocarem naquele momento da história e fazerem os filmes sem esses recursos. Eu confesso que eu próprio achei desafiador isso. Eu não conseguiria fazer. Então eu achei legal que as crianças conseguiram tirar isso (Felipe Guerra, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022).

Assim, percebemos que as atividades acima citadas apresentam uma preocupação na apresentação e experimentação das transformações da constituição da linguagem cinematográfica, seja por meio de brincadeiras, seja por meio da produção de diferentes filmes através das mesmas estratégias utilizadas no período do pré-cinema. Essas experiências contribuem para que as crianças e jovens conheçam a história e as diferentes apropriações que a imagem cinematográfica vem sofrendo ao longo das últimas décadas, mostrando ainda que o processo de projeção-identificação do público é envolto também pela componente da “coisa mágica”: o momento “em que se crê verdadeiramente nos duplos, nos espíritos, nos deuses, nos feitiços, na posse, na metamorfose” (Morin, 2018, p. 121). A análise dessas atividades, em específico, constatam que, nesse aspeto, os cineclubes pensam para além da dimensão artística do cinema, ou seja, contemplam as suas dimensões enquanto indústria, dispositivo e linguagem (Fantin, 2006).

Não se identificou no Cineclube da Mostra e no Cineclubinho Ó Lhó Lhó nenhuma atividade que propusesse a percepção dessas transformações da linguagem e produção cinematográfica.

9.1.3 As novas formas de produção cinematográfica

Sobre o *uso de novas formas de produção cinematográfica*, foi identificado apenas junto ao Cineclubinho Ó Lhó Lhó o planejamento de uma atividade que visa utilizar aparelhos celulares para a realização de alguns exercícios junto as crianças e jovens. Mariah Fonseca, mediadora do Cineclubinho, explica o objetivo da utilização de diferentes mídias no planejamento das ações ao longo do primeiro semestre:

Agora, nesse primeiro semestre, é essa ideia de apresentar várias possibilidades de construção mesmo, de tipo... ah, pensar em produção de curta, de audiovisual, de podcast, de... enfim, acho que a gente vai tentar brincar com todos esses meios pra eles verem que eles gostam mais. E já pensando um uma linha, né? Da onde que vai surgir, o que que a gente vai querer trabalhar nisso e aí a partir do semestre que vem seria efetivamente a execução disso (Mariah Fonseca, entrevista pessoal, 10 de maio, 2023).

O Cineclube de Viseu e a Associação AO NORTE ainda não se adaptaram as novas possibilidades de uso de diferentes mídias para a produção de produtos audiovisuais, como o uso dos celulares/telemóveis das próprias crianças. Os equipamentos utilizados e a manipulação dessas ferramentas sempre partem da equipe dos cineclubes. O Cineclube da Mostra não atua com o eixo de produção audiovisual.

Entretanto, embora não utilizem essas novas ferramentas, as reflexões em torno dessas novas possibilidades são presentes nas falas dos dirigentes e dos mediadores do Cineclube de Viseu e da Associação AO NORTE, que apontam uma espécie de lacuna dos projetos nesse sentido:

Então acho que realmente, acho incrível que usem tão pouco, deviam usar muito mais, no Brasil principalmente, né? Porque, como eu disse, hoje todo mundo tem no próprio bolso um aparelho, um telefone celular que você filma, você edita, você faz upload na internet, você pode fazer tudo, não tem porque não fazer (Felipe Guerra, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022).

É algo que acho que poderemos investir ainda mais, de trabalhar com eles a usarem os seus telemóveis, as suas tecnologias, também para estes fins, poderem descobrir isso (Graça Gomes, entrevista pessoal, 08 de julho, 2022).

Há uma *lacuna* na nossa oferta e, se calhar, nas nossas competências da equipe de começar a... Os miúdos têm um telemóvel? Têm. Podem ter um programa básico de animação? Podem. Então, vamos trabalhar com essas coisas. Estás a ver? Dá-los mais autonomia, basicamente. Porque, assim, era uma conversa que eu tinha às vezes com um amigo meu. Os miúdos conseguem fazer tudo, e tecnologia, editam fotos, fazem filmes, editam som, fazem tudo. Mas depois falta-lhes o quê? O como, às vezes. Mais a estrutura da coisa (Carla Augusto, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

Observa-se que a atualização das atividades dos cineclubes envolvendo os novos dispositivos de produção de imagens exige tanto a formação dos mediadores cineclubistas, que precisam converter seus saberes sobre a produção cinematográfica para o uso desses novos dispositivos, quanto a formação das próprias crianças e jovens, que embora já atuem como produtoras de conteúdos audiovisuais utilizando essas novas ferramentas, carecem de uma mediação que contemple os sentidos dessas produções, e que ampliem as possibilidades de atuação desses conteúdos envolvendo, por exemplo, a sua participação na comunidade, através de atividades de promoção de cidadania, superando o seu âmbito de atuação apenas de consumo conforme indicaram as pesquisas de Pereira (2021), Livingstone et al. (2005) e Andrade-Vargas et al. (2021).

9.1.4 Contextualização das relações históricas, políticas, económicas e culturais estabelecidas entre o cinema e a sociedade

Em relação a esse tópico, observamos, durante a oficina “A linguagem do cinema”, oferecida pela Associação AO NORTE, e durante os encontros do Cineclubinho Ó Lhó Lhó, essas questões mais presentes. Felipe Guerra, durante a sua mediação na oficina “A linguagem do cinema”, propõe pensá-lo sob a perspectiva da linguagem, que comunica, que possui códigos, que se alteram a partir das mudanças da sociedade e na relação com o público. Citou o exemplo do cinema estar incorporando a estética dos videogames/videojogos, e propôs a reflexão de como, no futuro, poderão ser produzidos os filmes. Ainda sobre essa questão, comenta em entrevista:

Porque as vezes eu tô no Facebook, aparece o trailer de um filme e já tá essa janela. Então hoje o cara tem que fazer o filme e pensar no trailer quadrado. É muito louco

isso. Porque eu cresci a minha vida inteira vendo o filme em tela... tu também, né? A tela do VHS era quadrada, cortava as laterais do filme, depois surgiu aqueles filmes que tinham uma faixa assim, aí vieram o *widescreen*, aí você via bonito e hoje voltou o quadrado. Mais quadrado do que de pé, né? Então é uma coisa que até a gente vai ter que se adaptar a isso talvez, não acho que as crianças vão voltar ao super *widescreen* (Felipe Guerra, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022).

Nesse sentido, identifica-se que a atividade analisada propõe a construção de um diálogo sobre como as novas tecnologias e as novas formas de produção audiovisual tendem a alterar a forma como o cinema vem se constituindo enquanto linguagem, contextualizando esses novos acontecimentos como fruto de um processo histórico, cultural, tecnológico e económico que já produziram mudanças na linguagem do cinema em outros momentos históricos, conforme assinalamos no capítulo 2, como a inserção do cinema narrativo, do som, do *star system*, das cores (Martin-Barbero, 2006, Vernet, 2012; Xavier, 2019; Costa, 2005). Essa foi a única contextualização que observamos, ao longo das nossas observações, entre a Associação AO NORTE, o Cineclube de Viseu e o Cineclube da Mostra. Com isso retomamos as discussões propostas por Jenkins (2009), Gaudreault & Marion (2016), Canclini (2008), Lipovetsky e Serroy (2010) e Mascarello (2000), ao se debruçarem sobre as novas configurações da linguagem do cinema no paradigma da Pós-modernidade, sendo marcado, principalmente, pela convergência de diferentes mídias. Dessa forma, identificamos que a Associação AO NORTE (com exceção da oficina “A linguagem do cinema”), o Cineclube de Viseu e o Cineclube da Mostra ainda não avançaram em relação as problematizações inerentes a história política, económica, cultural e social do cinema, estando mais restritos a sua análise artística.

No Cineclubinho Ó Lhó Lhó, o cinema é percebido como uma *ferramenta* de comunicação, podendo ser apropriada para diferentes perspetivas comunicativas, estando a serviço do público, e não apenas para o público:

Porque eu não estou aqui pra defender o cinema ou pra estudar a linguagem cinematográfica. Eu estou pra me apropriar do cinema. Eu estou pra me apropriar das mídias audiovisuais. Pra poder com o... o que me importa é o conteúdo. Porque o conteúdo que vai transformar a conduta dessas pessoas diante do mundo... E o que me importa é a mudança da conduta das pessoas diante do mundo. Diante da própria realidade. Da gente questionar a nossa própria realidade e alterar essa realidade. Então o cinema pra mim ele é *ferramenta*. Eu não preciso estudar a chave de fenda como é

que ela foi feita pra eu usar a chave de fenda. Né? Pra usar o martelo, eu uso o martelo, eu uso a chave pra mim, o cinema é o martelo, é a... furadeira? É, entendeu? Ele é uma ferramenta (Gizely Cesconetto, entrevista pessoal, 05 de maio, 2023).

Essa perspectiva apreende o olhar lançado por Macedo (2010) em torno dos objetivos do cineclubismo contemporâneo em relação ao cinema, ou seja, a apreensão das diferentes ferramentas de comunicação pelo público, a partir de uma relação educativa que promova a promoção desses indivíduos para a vida em comunidade. Observou-se, através do compilado de vídeos exibidos na primeira sessão de 2023 do Cineclubinho, que a noção de cinema dessa instituição é oposta à dos outros três cineclubes, pois não tem como preocupação a exibição e ampliação de repertório cinematográfico, mas a sim a problematização e uso desses diferentes audiovisuais como ferramentas do público.

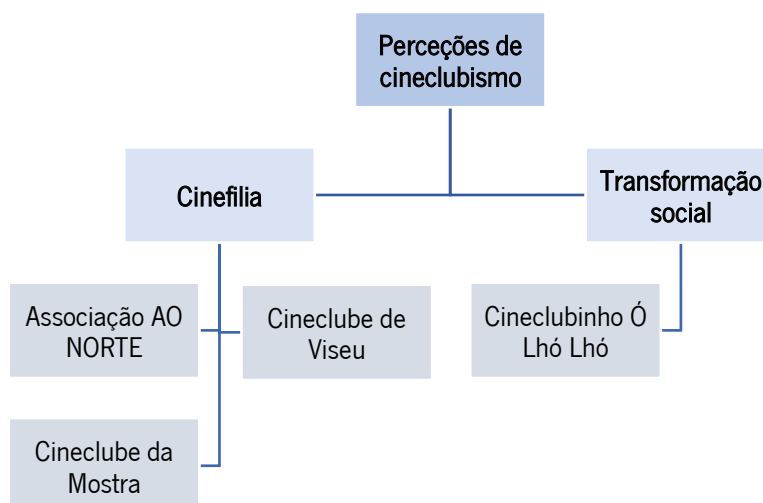
Em relação ao nosso último indicador, ou seja, a *percepção de público* dos quatro cineclubes investigados, observamos que será necessário ainda explorar as outras categorias de análise, que irão nos fornecer novos dados sobre essa dimensão.

9.2 Percepções de cineclubismo

Propomos a análise dessa categoria através de alguns tópicos, que nos permitirão compreender em profundidade as diferentes percepções sobre o cineclubismo envolvidas nos quatro casos investigados:

- A percepção dos quatro casos sobre o movimento cineclubista ao longo da história;
- A percepção sobre o atual papel dessas instituições associativas e culturais na sociedade - perspectiva de democratização ou de democracia cultural (Lopes, 2009);
- A identidade dessas instituições (voltadas a manutenção da cinefilia e do cinema de vanguarda ou aos públicos contemporâneos e as diversas formas de produção cinematográfica);
- O olhar lançado para as novas formas de produção, distribuição e recepção audiovisual;
- A viabilização de práticas em prol da cultura cinematográfica em diálogo com as mudanças e transformações do cinema.

Figura 25



A partir dos indicadores citados encontramos duas categorias em torno das perspetivas de cineclubismo implicadas nas ações e projetos de educação para o cinema investigados – cinefilia e transformação social. A primeira envolve uma conceção de cineclubismo mais voltada a formação da *cinefilia* como principal norteadora, fazendo referência aos modelos cineclubistas mais restritos à preservação da história e memória cinematográfica. Ainda nessa perspetiva, pensa-se o cineclubismo como meio de acesso ao público de um cinema de qualidade, artístico, de autor, tendo como propósito educativo a missão de “democratização cultural” (Lopes, 2009). Nessa categoria contemplamos a Associação AO NORTE, pelo Cineclubes de Viseu e pelo Cineclubes da Mostra. A segunda categoria encontrou um outro viés de cineclubismo, centrado no público, assumindo sua identidade enquanto instituição cultural que se articula com a comunidade em prol de práticas de democracia cultural (Lopes, 2009), mobilizando formas e ações de *transformação social*. Nessa categoria, contemplamos a perspetiva assumida pelo Cineclubinho Ó Lhó Lhó.

Nessa dimensão, estaremos analisando não apenas os projetos educativos desenvolvidos com as crianças e jovens de cada cineclubes (com exceção do Cineclubes da Mostra, voltado exclusivamente a esse público), mas o funcionamento dos cineclubes investigados como um todo, pois a diversidade de fatores implicados interferem diretamente na identidade que assumem enquanto instituições associativas e culturais.

9.2.1 Cineclubismo e a perceção da cinefilia

Olhando para o Cineclubes de Viseu, observamos, conforme apresentamos na sua descrição, que se trata de uma das instituições cineclubistas mais antigas de Portugal. Rodrigo Francisco, dirigente da

instituição, resume o seu principal propósito: “a preocupação primeira do cineclube é a história de cinema, é o cinema como arte, os filmes europeus, portugueses, lusófonos” (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022). A partir dessa preocupação, esclarece que os propósitos do cineclube giram em torno de duas frentes:

Basicamente há dois núcleos de trabalho, duas frentes de trabalho como tu dizes. Há os objetivos diretos do cineclube, que levaram as pessoas em 1955 a constituir o cineclube, que são divulgação de filmes, divulgação e exibição de filmes, edição de um boletim a volta do cinema, que é uma revista de cinema que nós temos, que é o *Argumento*, e o envolvimento do público infantojuvenil, que é o projeto de cinema nas escolas. Esses são os objetivos que são imediatos, são aquilo que sempre se pensou para que o cineclube seria feito para dar resposta a isso (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

Mas, com o passar do tempo, o Cineclube de Viseu acabou assumindo outras frentes de atuação, atuando na tentativa de descentralização das atividades abrangendo todo o distrito de Viseu. Uma outra abordagem assumida pelo cineclube foi a de produção de filmes, por exemplo. Entretanto, segundo Rodrigo Francisco, para que o Cineclube continuasse atuando, “tinha que haver mudança, porque se não houvesse mudança, não havia cineclube”, e essas mudanças, em comparação com os objetivos iniciais do cineclube, se estabelecem, principalmente, na relação e credibilidade que conseguiram firmar junto à comunidade:

Eu acho que uma coisa que está diferente no relacionamento que temos com a comunidade ou no lugar que os cineclubes têm na comunidade, é que hoje é muito mais natural este trabalho com os parceiros, as escolas contactam e o que é que há, como é que eu posso envolver os meus alunos? Como é que o cinema pode estar na minha escola? Quando é que os nossos alunos podem ir ao cinema? Há muito mais um interesse das escolas, muito mais natural (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 6 de julho, 2022).

O Cineclube de Viseu tem buscado atuar junto a comunidade de todo o seu distrito, seja por meio do seu projeto pedagógico, seja por meio de ações de exibição de cinema nas sessões regulares e de verão, que englobam a exibição de filmes diferentes cidades. O projeto pedagógico “Cinema para as escolas” é uma referência do trabalho em torno da educação para o cinema no país. Sua importância

também é salientada em virtude da falta de distribuição de filmes europeus, principalmente os portugueses, nas regiões fora dos grandes centros (Lisboa e Porto): “desde há muito tempo, se não fossem os cineclubes, os filmes portugueses não tinham representação no mapa territorial em Portugal (...) e o papel dos cineclubes têm sido pioneiros nesse sentido” (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

Observa-se o propósito de alargamento das ações do Cineclube de Viseu, para que, cada vez mais, atinjam o maior número de pessoas. Atuam na perspetiva de que os cineclubes possuem um papel de “levar” um modelo de atividade cultural em torno do cinema, de contribuir para o acesso a filmes de alto padrão estético e de qualificar a cultura cinematográfica dos moradores da região.

Em relação ao diálogo estabelecido com a comunidade, esse se constitui também a partir de ações formativas, através dos cursos, como a formação “Vanguardas e estética no cinema”, com duração total de 25 horas. Rodrigo Francisco avalia que esse contacto, mesmo quando não ocorre de forma mais direta, ou seja, mesmo sem a participação das pessoas, é respeitado e prestigiado por quem conhece a história e as ações do Cineclube de Viseu, garantindo a vitalidade do cineclube:

Nós sabemos que uma boa parte da importância e do impacto que o cineclube tem na comunidade, é muito porque consegue chegar ao longo do ano a muitas crianças e muitos jovens. Portanto, isso tem esse impacto muito forte para o cineclube. Quer dizer, mesmo que as pessoas não acompanhem, não vão às sessões de cinema, não vão... quer dizer, há uma noção muito clara que o cineclube tem esse trabalho e que não é um trabalho fácil, não é? Não é um trabalho... E fácil no sentido de que não é imediato, não tens logo resultados, mas já valorizam haver alguém que se preste a isto. Que se preste a este trabalho, que é um trabalho de paciência e de longo prazo. Eu acho que é uma coisa importantíssima, é uma espécie de coração palpitante do cineclube. É um.... Confere muita vitalidade ao cineclube e também renova o interesse das pessoas, porque há pessoas que depois, mais tarde, nos contactam, ou querem ser, ou estão disponíveis para ser voluntários ou para fazer parte da direção etc. E também já estiveram, já conheceram o cineclube desde jovens (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 6 de julho, 2022).

Tivemos a oportunidade de entrevistar crianças e jovens que participaram de ações propostas pelo Cineclube de Viseu, e questionamos, em determinado momento da entrevista, como essas crianças e jovens definem o que é um cineclube. Com essa questão tínhamos a intenção de observar se as

crianças e jovens entrevistados já conheciam o Cineclube de Viseu em contextos extraescolares, ou já tinham passado por algum tipo de formação promovida pelo cineclube. As respostas obtidas confirmam as expectativas de Rodrigo Francisco sobre a influência que a instituição possui para as crianças e jovens da comunidade: “é uma área onde aprendemos mais sobre o cinema, e tentamos fazer, sabemos fazer mais como se transforma o filme, como que faz um filme” (Emily, 9 anos, CV); “é aprendizagem de cinema, filmes, trabalhos sobre isso” (Agnes, 9 anos, CV); “é um sítio onde estamos a produzir filmes, animações, algo relacionado sempre com vídeos e com histórias por trás” (Haley, 16 anos, CV); “eu acho que tem várias pessoas que desenvolvem vários projetos a nível de cinema, como animação, pode ser um filme mais sério, documentário assim, vários tipos de projeto sobre várias áreas” (Beca, 16 anos, CV). Apenas uma criança apontou o conhecimento sobre as ações do cineclube para além das intervenções do projeto educativo, em virtude da proximidade que seus pais possuem com os dirigentes do Cineclube de Viseu:

Pra mim um cineclube é mostrar os filmes novos que eu nunca conheci, por exemplo, a última atividade que fizemos com ele foi no dia da criança e fomos ver um filme que eu nunca ouvi falar, nem sabia que existia que era “Kiriku” e... não me lembro o resto, mas era qualquer coisa Kiriku, e também acho que o cineclube é um conjunto de pessoas que nos ajuda a entender melhor o que é a animação e isso, e que nos ensina coisas novas (...) e também os meus pais são muito amigos do pessoal do cineclube, também os conheço, conheço, por exemplo, a Carla, o diretor do cineclube que é... acho eu que é o diretor não sei, o dirigente, é por aí. Conheço muita gente porque os meus pais falam muito (...) eles vão muitas vezes ver o cineclube, são amigos das pessoas... eles não participam, mas eu já fui ver muitas coisas do cineclube porque eles são muito amigos, e isso... e também eu gosto muito de ir (Clara, 9 anos, CV).

As crianças entrevistadas, em particular, já participaram de atividades do projeto “Cinema para as escolas” em anos anteriores, o que permite a continuidade de uma proposta de ações a longo prazo, produzindo mais sentido para o trabalho que é desenvolvido, além de um maior entendimento sobre os objetivos do projeto junto aos participantes. A distinção entre o cinema comercial *versus* cinema artístico, por exemplo, defendida pelo Cineclube de Viseu, também é clara para as crianças que participam das ações do projeto, embora, para elas, essa distinção não seja motivo de recusa ao modelo cinematográfico predominante:

O cineclube mostra filmes mais invulgares, também faz filmes que não há tanto, que eu só encontrei um... dois, porque o “Sonic” também é um pouco de fotos, que eu já tinha dito, e o cinema é mais mostrar filmes, assim, mais animados, tem desenho e fotos, mas também acho que gosto dos dois em igual porque gosto dos dois tipos de filme. Também já tive a experiência de experimentar uma mini sala de cinema do cineclube, a ver alguns curtas de animação assim, e também já tive experiência de ir ao cinema ver filmes, portanto gostei dos dois em igual (Clara, 9 anos, CV).

A fala de Clara é esclarecedora em termos de reconhecimento e identificação das particularidades e especificidades do Cineclube de Viseu, além de conseguir exemplificar os dois tipos de experiência de recepção cinematográfica que consegue construir em virtude da sua participação junto ao cineclube. Clara consegue ainda estabelecer a diferença entre o repertório dos filmes veiculados pelo cineclube e os filmes que assiste nas salas de cinema comercial da cidade, assinalando, inclusive, como as duas experiências podem ser interessantes e divertidas, produzindo diferentes significados e percepções para si. Sua fala também nos ajuda a confirmar um dado já apontado nas concepções anteriores, ou seja, de que não basta os cineclubes pautarem a sua programação na exibição de filmes de viés artístico para o público infantojuvenil, numa tentativa de “combater” o cinema veiculado nas salas de cinema comercial das cidades. Entendemos que a experiência de assistir um filme é mais complexa do que apenas o momento do visionamento de cada obra. Quando Clara fala que reconhece nos filmes norte-americanos elementos da linguagem cinematográfica trabalhados no projeto “Cinema para as escolas”, significa que o trabalho que o Cineclube de Viseu promove em torno das atividades de produção e brincadeiras com as imagens em movimento também contribui para uma ressignificação dos filmes que fazem parte dos seus repertórios cinematográficos. Sua fala também representa que as crianças agem ativamente com a cultura: “a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos das mídias, pois reativa-os apropriando-se deles em suas culturas infantis” (Fantin, 2006, p. 50). Ou seja, reafirmamos nossa crença pela congregação de diferentes aspetos da literacia cinematográfica nos projetos de educação para o cinema que envolvam não apenas a exibição de filmes de qualidade, mas que consigam dialogar com as produções cinematográficas contemporâneas, viabilizando às crianças e jovens diferentes estratégias de análise e leitura crítica dessas produções.

Da mesma forma que o Cineclube de Viseu se articula em torno da divulgação e formação de um público para o cinema de vanguarda, a Associação AO NORTE pensa o seu trabalho voltado as duas vertentes: divulgação (exibição) e formação: “e aí surgiu a AO NORTE, com o objetivo de divulgar cinema

e fazer formação digamos e, portanto, o objetivo cineclubista” (Carlos Viana, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022). A atividade cineclubista da AO NORTE é, entretanto, restrita a exibição de filmes semanais:

Em relação ao cineclubismo, nós fundamentalmente programamos filmes. Pra lá da folha da sessão, que entregamos ao final das sessões e, claro, que a preocupação que nós temos com a programação dos filmes, é... programar filmes de qualidade e também no que se faz atualmente em termos de produção e procurarmos também fazer ciclos de cinema, sei lá, buscar realizadores já confirmados e pronto e buscar os tipos de filmes, buscar Fellini, buscar os argentinos e fazer ciclos, não é, temáticos. Em relação ao papel tradicional do cineclube, se quisermos entender o papel tradicional de cineclubes como haver, por exemplo, uma discussão do filme no fim da sessão, isso não fazemos. Deixamos isso para os festivais e aí privilegiamos sim a vinda dos realizadores (Carlos Viana, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022).

Percebemos que tanto o Cineclube de Viseu quanto a Associação AO NORTE, ao longo da sua caminhada, incorporaram outras dimensões às suas atividades, indo além da exibição regular de filmes. Nas duas instituições, os eixos de exibição e formação para o cinema fundamentam o trabalho desenvolvido. Assim, em função da restrição da programação exibida (tanto nos projetos educativos quanto na sua programação geral), entendemos que as duas instituições se encontram numa perspectiva cineclubista voltada aos ideais da “cinefilia”, visto que são regidas por ideais de preservação e manutenção de um modelo de cinema, e não pelo público. É a programação dos filmes exibidos que acaba determinando o tipo de público que frequenta as duas instituições, e que restringe a sua atuação ao não considerar as “diferentes manifestações da cultura visual, não só dos objetos considerados canônicos, mas sim dos que se produzem no presente e aqueles que fazem parte do passado; os que se vinculam à própria cultura e com a dos outros povos” (Hernández, 2000, p. 50). Nessa perspectiva, os dois cineclubes acabam, ao promoverem um processo de exibição cinematográfica restrito a apenas um tipo de cinema, propondo um tipo de experiência artística que tende a afastá-la do público, conforme pensa Dewey (2010). Conforme reiteramos nos capítulos 1 e 2, tanto o cinema quanto os seus públicos vêm passando por sucessivas e profundas transformações, o que sugere que os dois cineclubes portugueses analisados ainda parecem manter uma perspectiva que vislumbra a manutenção de um ideal cineclubista pautado em ideais que desconsideram essas mudanças.

Considerando o viés do cineclubismo pautado em ideais que lhe aproximam do eixo da cinefilia, percebemos que o Cineclube da Mostra também atua nessa mesma perspectiva:

Eu acho que é o único espaço possível de se ver filmes que não sejam de mercado. Então como é que nós vamos exibir? “E todo mundo paga Netflix”... Nem todo mundo pode pagar. Então se a gente não tiver esses espaços alternativos gratuitos, cada vez mais as pessoas vão estar afastadas do cinema, do filme, e dessa formação tão importante (Luiza Lins, entrevista pessoal, 1 de maio, 2023).

Luiza Lins revela seu olhar para o cineclubismo, enaltecendo sua importância como um espaço voltado ao acesso de filmes de qualidade artística e cultural. É a partir dessa perspectiva que o Cineclube da Mostra está pautado, ou seja, na exibição de uma programação voltada ao acesso à filmes de qualidade estética para crianças e jovens.

As práticas dos três cineclubes analisados até ao momento levantam a reflexão sobre a tentativa de ampliação do repertório cinematográfico das crianças e jovens, mas também do público em geral, desconsiderando, muitas vezes, outras produções cinematográficas e audiovisuais, principalmente aquelas mais presentes nos repertórios das crianças e jovens contemporâneas. Seria ela eficiente na tentativa de reduzir o acesso e consumo desses públicos aos conteúdos de viés mais comercial, ou exclusivamente norte-americanos? As entrevistas realizadas com as crianças e jovens participantes das ações dos cineclubes nos mostraram que não. Elas continuam cada vez mais próximas dessas produções, expandindo suas experiências de recepção cinematográfica para outros dispositivos de exibição, produzindo, inclusive, seus próprios conteúdos audiovisuais. A partir desses dados constatamos que os cineclubes precisam dialogar com essas novas formas de produção audiovisual, que pertencem as culturas infantojuvenis, permitindo que os seus programas educativos proponham espaços para a reflexão crítica desses novos produtos, contemplando ainda as produções realizadas pelas próprias crianças e jovens. Além disso, sentimos a ausência, em grande parte das atividades de exibição propostas pelos cineclubes, de momentos para análise coletiva dos filmes exibidos, impedindo, inclusive, a observação sobre o tipo de análise fílmica proposta pelos mediadores dos cineclubes investigados.

As falas das crianças e jovens participantes da Associação AO NORTE e do Cineclube da Mostra, entrevistadas para essa investigação, reforçam o seu entendimento sobre essas instituições em duas vertentes: como espaços formativos, ao proporem atividades de produção cinematográfica; ou como outra forma de acesso ao cinema:

- “Talvez onde as pessoas aprendam e pratiquem a apreciar e a fazer cinema, que é uma coisa que eu aprecio quem sabe fazer, é uma escola de arte, acaba por ser uma escola de arte um cineclube” (Bruno, 16 anos, AON);

- “É um pouco mais pequeno porque como o cinema é uma coisa muito grande, não dá para reproduzir exatamente assim em todos os locais, portanto é uma coisa mais pequena, mas que serve e que tem o mesmo propósito, para fazer as pessoas ficarem mais conectadas com o cinema” (Emma, 14 anos, AON);
- “É um clube de cinema onde as pessoas vão lá e fazem curtas-metragens com outras pessoas e ensinam-lhes a representar melhor, por exemplo, a tratar câmaras ou coisa desse tipo... e são como um clube escolar só que fora da escola para as pessoas aprenderem mais sobre cinema” (Lee, 13 anos, AON);
- “É uma espécie de clube que tem como função fazer cinema com as pessoas” (McQueen, 13 anos, AON);
- “É criar filmes ou pequenos filmes com pessoas que não estão habituadas a fazer isso e tornar uma experiência muito rica” (Cleo, 14 anos, AON);
- “Pra mim é um lugar que a gente vê os filmes, curta-metragens, longas-metragens, é um lugar que a gente pode ver cinema, um lugar que dá pra ver uma coisa que já foi projetada muitas vezes em outros lugares” (Raya, 7 anos, CM);
- “Pra mim é um lugar onde passa cinema” (Perrito, 11 anos, CM).

Nessas falas também encontramos um olhar sensível para essas instituições, ou seja, a compreensão de que eles podem conectar as pessoas e o cinema, embora, conforme relatado pelos entrevistados, a experiência dessas crianças e jovens ainda seja restrita às atividades dos projetos educativos: “não me lembro, eu acho que só participei da atividade do Felipe, na oficina” (Bruno, 16 anos, AON). Levantamos uma provocação sob esse aspeto, pois, conforme a mesma entrevista, os jovens portugueses, por exemplo, relataram que deixaram de frequentar as salas de cinema comercial da cidade, em virtude do acesso que possuem aos filmes e séries através de diferentes plataformas de *streaming*. Se as salas de cinema deixam de ser atrativas a esses jovens, como vimos nas entrevistas realizadas com os jovens portugueses, o que os cineclubes têm feito para atraí-los? De que forma buscam romper essas novas formas de receção cinematográfica, cada vez mais individualizadas e ambientadas nos espaços domésticos?

Entretanto, salientamos um diferencial existente na programação do Cineclube da Mostra, tal como já o fizemos anteriormente. Embora esse cineclube também privilegie a exibição de obras de qualidade artística e cultural, parece haver um cuidado maior para que essa programação contemple também obras que permitam uma maior identificação do público com questões atuais, abordando temas que circulam na sociedade contemporânea e entre as crianças e jovens: “traz muito mais a nossa

realidade”, conforme explica Perrito (11 anos, CM). Luiza Lins explica esse olhar na curadoria da Mostra de Cinema e, conseqüentemente, do Cineclube da Mostra:

A gente toma muito cuidado para ser uma experiência agradável, porque é isso que eu te falei lá do começo assim, eu acho que a gente tem que exibir filmes que tratam de questões de racismo, tratam de protagonismo negro, filmes que tratam da questão das meninas, que elas podem ser o que quer, a gente tá muito conectada com o que a sociedade hoje em dia tá muito conectada, mas tem que ser uma experiência positiva. Porque o cineclube e a mostra não é que nem o cineclube de adulto ou a mostra para adulto, que pode ter uma experiência negativa, no Cineclube não dá (Luiza Lins, entrevista pessoal, 01 de maio, 2023).

Os filmes que participam da Mostra de Cinema são selecionados após um período de inscrições abertas ao público em geral, e escolhidos, posteriormente, pela equipe organizadora. São aceites curtas-metragens de todos os gêneros, nacionais e internacionais. Durante a programação do festival também costumam ser exibidos filmes de longa-metragem, através da parceria com diretores e produtoras de cinema. A aproximação com a “nossa realidade”, no qual Perrito se refere, é fruto dessa alteridade na seleção e exibição de filmes que abordem diferentes questões, que sejam produzidos em diferentes contextos e que contemplem, inclusive, produções das próprias crianças e jovens.

Em síntese, compreendemos a tendência, durante muitos anos, do cineclubismo em identificar-se como os espaços privilegiados para a exibição de filmes de qualidade artística e estética, produzindo um outro modelo de recepção cinematográfica, diversa daquela promovida pelas salas de cinema comerciais. Isso constitui uma parte da história do movimento. Porém, acreditamos que, em virtude das transformações nos modelos de produção, exibição e recepção cinematográfica na contemporaneidade, e do propósito educativo e formativo que essas instituições buscam promover, é necessário que haja uma atualização dessa percepção e identidade cineclubista, tornando-se mais aberta e dialógica diante das necessidades e exigências impostas pela nova cultura visual. Também ressaltamos a importância de todas as frentes levantadas no trabalho do Cineclube de Viseu e da Associação AO NORTE, que atuam na promoção e acesso da diversidade cinematográfica europeia para as suas comunidades, propiciando um grande impacto cultural junto às regiões onde atuam, trabalhando na preservação da sua cultura cinematográfica. Todos esses elementos constituem as suas identidades enquanto instituições culturais voltadas ao cinema. Entretanto, conforme trabalhamos ao longo do nosso percurso teórico, temos vivenciado a constante transformação do cinema e da sociedade ao longo dos planos da Modernidade e

Pós-modernidade, trazendo implicações diretas na forma como nos constituímos enquanto públicos e nas novas relações que temos estabelecido com as imagens na cultura digital. E que leitura, ou melhor, qual a reflexão que os três cineclubes analisados fazem desse novo panorama? Há uma resistência por parte dessas instituições ao não considerar todas essas transformações? Seria possível, ao renegar esses novos sinais, combatê-los?

A fala das crianças e jovens entrevistados também nos revelam os sentidos produzidos por esses cineclubes. Todos os entrevistados falaram dessas instituições como locais em que se ensina, se produz e se assiste cinema. Nenhum dos entrevistados se referiu a esses locais como espaços culturais disponíveis e acessíveis fora dos tempos escolares, que lhes oportunize a vivência de experiências comunicativas a partir dos seus próprios interesses e saberes.

9.2.2 Cineclubismo e a percepção de transformação social

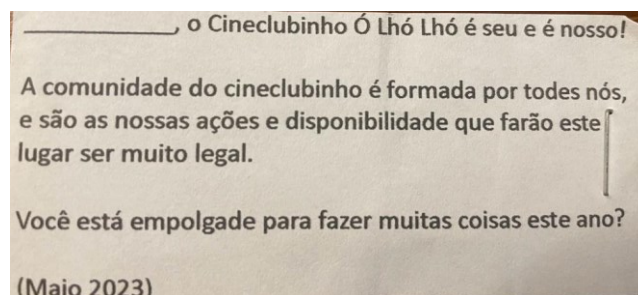
Em contraponto, encontramos no Cineclube Ó Lhó Lhó uma outra percepção de atuação como cineclube. Conforme já retratado, a instituição não tem como objetivo a divulgação de diferentes obras cinematográficas, embora, semanalmente, realize a exibição de filmes através de ciclos temáticos. A diferença é que esses ciclos são pensados a partir das necessidades e do interesse do público e da comunidade atuante, e não de uma curadoria que busca promover o acesso ao público de repertórios de qualidade estética e artística.

A atuação e engajamento político do Cineclube Ó Lhó Lhó junto a comunidade do IFSC é o que dá sentido e identidade as ações do coletivo. E nesse lugar, o cinema é mais uma ferramenta para que se possa ver o mundo de diferentes perspectivas, bem como transformá-lo:

A gente tem percebido a visão geral dentro do audiovisual. É que o cineclube é um espaço de exibir os filmes que são produzidos, construir nicho de... é construir público pro cinema que é produzido aqui em Santa Catarina, no Brasil e tal. Então algo a serviço do audiovisual, né? E eu acho que a gente entende o cineclube nesse contrário, é o audiovisual a serviço do público, das pessoas, né? Essa essa coisa que inverte (Mariah Fonseca, entrevista pessoal, 10 de maio, 2023).

Figura 26

Mensagem distribuída para as crianças e jovens participantes do Cineclubinho Ó Lhó Lhó na primeira sessão de 2023



O propósito do Cineclub Ó Lhó Lhó de construir e fortalecer um sentido de comunidade permeia as suas ações e sua identidade, articulando todas as suas atividades. Mariah Fonseca, que atua desde os primeiros anos do cineclub, reflete sobre o seu caráter político, movido, inicialmente, em torno das experiências dos participantes e das relações estabelecidas dentro da própria instituição:

Eu acho que, pra mim, o Ó Lhó Lhó ele sempre foi um espaço de tá vivenciando as coisas coletivamente e pensando a nossa relação. Aí, aqui, enquanto eu estava aqui no IFSC, era muito na nossa relação aqui dentro do IFSC né? Os embates dentro do IFSC e tudo mais, as questões de educação e enfim, aqui dentro. É muito ligado ao movimento estudantil (...) o que acontecia no IFSC, que eram os assuntos que a gente tava trazendo, né? Era o que alimentava o cineclub, então a gente tinha muita essa troca, essa proposta de tá pensando essa interação, tá pensando esse espaço, nossa vida então a partir do cineclub (Mariah Fonseca, entrevista pessoal, 10 de maio, 2023).

A medida que os anos vão passando, o cineclub vai ampliando seu olhar sobre a sua comunidade de atuação, assumindo novas frentes de trabalho. Além disso, ocorre a saída dos seus integrantes para outras instituições de ensino (mas permanecem vinculados ao cineclub). Esses fatores acabam gerando a expansão da sua atuação política, a partir de uma ideia de comunidade mais alargada, envolvendo, por exemplo, as crianças e jovens da comunidade do Maciço do Morro, localizada atrás do Instituto Federal de Educação. Assim, além do censo/senso cineclubista realizado pelo cineclub, que permitiu um olhar geográfico e político para o movimento no Brasil, o Cineclubinho Ó Lhó Lhó se constitui como mais uma ação cineclubista proposta com a comunidade, indo além da vida cotidiana do IFSC.

A identidade do Cineclub Ó Lhó Lhó e, conseqüentemente, do Cineclubinho, é marcada pela busca na construção de um espaço transformativo das pessoas com o mundo, sendo o cinema apenas

mais uma das ferramentas possíveis para a leitura desse mundo e para a sua transformação através da apropriação crítica das diferentes ferramentas de comunicação. Nota-se, na fala de Dominic (13 anos), a diferença de percepção sobre esse espaço em comparação as crianças e jovens entrevistados representantes dos cineclubes anteriores: “acho que é mesmo pra se divertir... se divertir, ver pessoas novas às vezes, que vem conversar com nós, é, isso”. O olhar de Dominic para esse espaço não é definido nem determinado pelo cinema, mas sim pelos encontros, pelas pessoas, pelas relações que se estabelecem e se cruzam nesse espaço.

Esses dados nos permitem analisar que, em virtude dos processos de curadoria filmica e de algumas atividades propostas pelo Cineclube de Viseu, pela Associação AO NORTE e pelo Cineclube da Mostra, além das falas de seus dirigentes e mediadores, que suas práticas associativas se aproximam de uma perspectiva de democratização cultural, pautada no entendimento de que é preciso tornar acessível ao público os cânones do cinema artístico e de autor (Lopes, 2009). Por outro lado, identificamos nas bases identitárias e nas práticas do Cineclube e Cineclubinho Ó Lhó Lhó uma perspectiva de atuação mais pautada na construção de processos de democracia cultural, ou seja, a partir de práticas construídas pelo público, e não apenas para ele (Lopes, 2009).

A próxima dimensão analisada pretende distinguir as concepções de infância e juventude implicadas nas ações dos quatro casos investigados.

9.3 Percepções sobre as culturas infantojuvenis

Nessa categoria, tivemos como propósito analisar como as crianças e jovens são percebidas pelos dirigentes e mediadores dos cineclubes investigados. Buscamos identificar essas questões a partir do envolvimento das crianças nos planejamentos, ações e avaliações das atividades observadas, bem como na valorização das culturas infantojuvenis em torno da relação que estabelecem com o cinema e as diferentes mídias.

Para a realização dessas análises, consideramos as observações de algumas atividades junto aos cineclubes, as entrevistas dos dirigentes, mediadores, crianças e jovens participantes. Encontramos, nesse material, alguns tópicos que demonstram o olhar dos cineclubes/mediadores¹⁹⁴ investigados sobre as culturas infantojuvenis:

¹⁹⁴ Em virtude de alguns cineclubes investigados possuírem mais de um(a) mediador(a), e dos seus projetos educativos contemplarem uma diversidade de atividades, foi necessário, durante a análise dessa concepção, diferenciar, no mesmo cineclube, as visões e os objetivos divergentes de mediadores(as) e atividades.

- O lugar que se propõe às crianças e jovens no planejamento e avaliação das atividades dos projetos desenvolvidos;
- A valorização e o respeito pelas suas referências, preferências e posicionamentos, bem como a compreensão das mudanças e alterações que o conceito das culturas infantojuvenis vem sofrendo ao longo das últimas décadas;
- O espaço para a produção, divulgação e comunicação dos conteúdos produzidos pelas próprias crianças e jovens.

A observação e análise desses aspetos nos permitiram encontrar algumas categorias que classificam os dados sobre essa questão. Uma dessas categorias nos mostrou um *estranhamento* em relação as novas formas de ser criança e jovem na contemporaneidade, principalmente em virtude do tipo de relação que essas novas culturas infantojuvenis estabelecem com o cinema e as diferentes mídias, resultando no sucessivo apagamento das crianças e jovens ao longo das atividades propostas pelos cineclubes, através de práticas pautadas, principalmente, nas suas faltas e incapacidades; uma percepção promotora de uma certa *invisibilidade* das crianças e jovens ao longo das práticas estabelecidas; uma percepção que apontava para uma certa *desvalorização* das potencialidades e das formas de aprendizagem dessas crianças e jovens; e por fim, uma percepção das crianças e jovens como sujeitos de direitos, ou seja, que permite o seu *protagonismo*, reconhecendo e promovendo espaços e ações, garantindo o seu direito de acesso à práticas culturais, artísticas, de lazer e comunicação. Para a construção dessa categoria de análise, realizamos o cruzamento entre as atividades observadas e as percepções de dirigentes e mediadores dos cineclubes investigados.

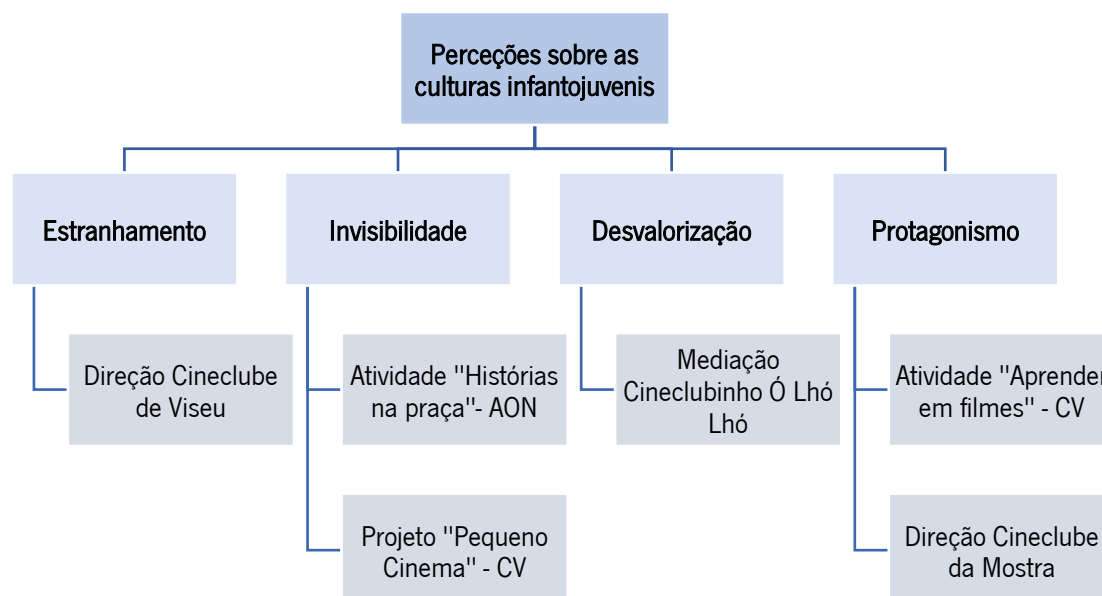
O estabelecimento dessas categorias ocorre em virtude das discussões propostas ao longo do capítulo dois, onde refletimos as mudanças na constituição das culturas infantojuvenis diante do surgimento da Pós-modernidade. Os novos lugares sociais assumidos pelas crianças e jovens na contemporaneidade diante do retorno aos indicadores económicos (Sarmiento, 2004; Sarmiento & Marchi, 2008; Pereira, 2017; Dornelles, 2005), assim como a investigação sobre as novas formas de participação dessas crianças e jovens na cibercultura (Pereira, 2021; Sampaio, Pereira e Cavalcante, 2021; Andrade-Vargas, Iriarte-Solano, Rivera-Rogel, Yunga-Godoy, 2021; Campos e Sarrouy, 2020; Livingstone, Bober e Helsper, 2005; Lopes e Tenório, 2020) nos permitem considerar as diferentes variáveis que devem ser analisadas nas novas concepções sobre as crianças e jovens contemporâneos. Buckingham (2006), Sarmiento & Marchi (2008), Spyrou (2019), Stoilova, Livingstone & Kardefelt-Winther (2016) e Sampaio et al. (2021) consideram que os novos discursos produzidos sobre e para as infâncias

e juventudes, embora pontuem as mudanças em termos de consumo e produção desses sujeitos, ainda são muito deterministas em relação aos malefícios da relação entre crianças, jovens e mídias.

Assim, percebemos que as categorias que definiram as percepções sobre as culturas infantojuvenis dos mediadores e dirigentes cineclubistas e das práticas de educação para o cinema propostas pelos cineclubes investigados, determinadas por noções de “estranhamento”, “invisibilidade” e “desvalorização”, refletem as discussões levantadas ao longo do capítulo dois, decorrentes da história social e cultural de infância e juventude construídas ao longo da Modernidade e Pós-modernidade. Embora, nesse período, as crianças tenham sido reconhecidas por suas especificidades, os discursos gerados na tentativa de compreendê-las sempre foi pautado pelo olhar dos adultos, determinando, inclusive, padrões de inclusão/exclusão. Os três casos que revelam essas categorias mostraram o predomínio do olhar adultocêntrico sobre as crianças e jovens, através de concepções e práticas que precisam ser revistas e dialogadas para a construção de novos saberes sobre as culturas infantojuvenis. Na categoria “protagonismo”, foi possível observar uma nova sensibilidade para essas questões, ou seja, há um melhor entendimento sobre as “malhas de socialização” (Pereira, 2021) que atuam para o estabelecimento das novas culturas infantojuvenis, refletindo em noções e práticas diferenciadas por mediadores e dirigentes.

Figura 27

Percepções sobre as culturas infantojuvenis



9.3.1 Estranhamento

Sobre a constatação do estranhamento em relação as características das novas culturas infantojuvenis, destacamos a análise da fala do dirigente Rodrigo Francisco, diretor do Cineclube de Viseu, em relação a atual relação e motivação das crianças para o cinema:

Eu lembro sempre uma vez que estávamos a fazer uma sessão com miúdos e portanto, o nosso trabalho de animação é.. usamos animação artesanal, e que é muito importante porque é o contrariar desta velocidade absolutamente estapafúrdia e contemporânea de estímulos para os miúdos. E, portanto, eles perceberem que o trabalho de animação é *frame a frame*, é animar, etc. Não é só um trabalho de organização de cinema. Também é conhecer um tempo de trabalho diferente. E uma vez, estávamos a fazer esse trabalho e havia um miúdo que estava a fazer e dizer: “mas quando é que começamos a fazer efeitos especiais?” Ele só queria... A formação tem 20 horas. Esta formação de fazer uma animação para os miúdos que acompanhaste em Tondela. Ele estava a se animar para as 20 horas. Ele só queria que chegasse o momento em que se ia ver uma explosãozinha na imagem. Ou um boneco que iria fazer... (Rodrigo Francisco, entrevista pessoal, 6 de julho, 2022).

A observação de Rodrigo Francisco ilustra um dos grandes desafios e conflitos colocados às instituições culturais, mais precisamente aos cineclubes: a tentativa de equilibrar o ideal cineclubista cinefilico, ou seja, olhar apenas com “bons olhos” um determinado modelo de cinema, e, por outro lado, a constatação dos novos modelos de produção e receção cinematográfica, que compõem os repertórios imagéticos das crianças e jovens contemporâneos. A fala do menino, citada por Rodrigo Francisco, ilustra os seus interesses e as experiências em torno do cinema, permeados por recursos tecnológicos que permitem a produção de diferentes estratégias no uso das cores, sons, movimentos e efeitos especiais. A curiosidade apontada pela criança citada gera, pelo olhar de Rodrigo Francisco, uma percepção negativa, ou melhor, um estranhamento em relação as novas práticas e características da receção cinematográfica, onde a estética dos conteúdos e filmes mais acessados pelas crianças contemporâneas é bastante diversa do tipo de trabalho desenvolvido pelo Cineclube de Viseu. Esse estranhamento pode ser relacionado ao que Stoilova, Livingstone & Kardefelt-Winther (2016) consideraram sobre a relação entre crianças, jovens e diferentes tecnologias: um olhar ainda determinista, pautado mais nos malefícios do que nas diferentes potencialidades que essa relação pode causar.

Entretanto, também pensamos no que mobiliza o menino citado para o cinema: a magia, o encantamento, o lúdico. Essas também não seriam dimensões constituintes do processo de receção

cinematográfica e da sua própria experiência estética? Sendo as crianças contemporâneas imersas nesses novos regimes de visualidade, em que a aceleração é uma das componentes das novas formas de linguagem audiovisual, o estranhamento e desconforto de Rodrigo Francisco revela o embate entre como o movimento cineclubista, muitas vezes, ainda é relutante na aceitação do seu papel formativo a partir das novas configurações e modelos de produção, distribuição e recepção cinematográfica.

O olhar de estranhamento lançado para as crianças e jovens e seus repertórios cinematográficos atinge diretamente a percepção que as instituições culturais produzem sobre esse público. Um olhar que desconsidera os novos processos de reinstitucionalização das infâncias (Sarmiento, 2004), pautada em uma visão pessimista das tecnologias (Pereira, 2021), e que não possibilita a essas crianças e jovens novas oportunidades de uso das diferentes ferramentas de produção audiovisual em torno de práticas participativas e cidadãs.

9.3.2 Invisibilidade

Em relação a perspectiva de invisibilidade observada nos projetos e ações dos cineclubes investigados, destacamos três momentos observados. O primeiro ocorreu durante a observação da atividade “Histórias na praça”, promovida pela AO NORTE em maio de 2022, durante o XXII Encontros de Cinema/2022. Conforme já descrito anteriormente, essa atividade buscava a criação de um filme junto com uma turma de Educação Básica, previamente inscrita por um professor. Condensava, em um encontro, durante o turno da tarde, o momento para a realização de todo o processo, incluindo a apresentação da equipe da AO NORTE aos jovens participantes, a apresentação dos equipamentos que seriam utilizados na filmagem, uma breve explicação das cenas e da ordem das gravações. Essa atividade ocorreu no Centro de Juventude de Viana do Castelo, sendo muitas cenas produzidas também ao ar livre. Os jovens, que haviam construído o roteiro junto ao seu professor, haviam ensaiado previamente as falas de cada personagem, definindo ainda os papéis de atuação de cada um. Entretanto, para o andamento da atividade, foi necessário aguardar pela condução e orientação da equipe da AO NORTE, dirigida por um profissional renomado do país e uma equipe composta por mais três profissionais da área de cinema. As filmagens foram realizadas durante todo o período da tarde, e, ao longo desse tempo, o mediador principal era responsável pela direção das cenas, organizando os alunos, explicando os motivos das suas escolhas. O roteiro foi repassado com os jovens antes do início das gravações através de um ensaio, que primou pela entonação das vozes dos participantes que iriam atuar. Também, nesse momento inicial, o diretor do filme orientou que os jovens participassem da atividade a partir de uma perspectiva artística.

Percebeu-se que, embora os jovens participantes tivessem conhecimentos prévios sobre cinema e audiovisual, estavam sendo convocados conhecimentos específicos da linguagem cinematográfica desconhecidos pela maioria deles. Um dos jovens, por exemplo, apresentou sua dúvida em torno da ordem das filmagens de cada cena: “não é necessário filmá-las na sequência cronológica dos acontecimentos do filme”? Identificamos também o trabalho em torno de alguns orientadores, articulados pelos mediadores durante o processo, como o não direcionamento do olhar dos jovens para a câmara, bem como o cumprimento de algumas palavras de ordem, como “silêncio” e “ação” durante as filmagens.

Ao longo da atividade houve espaços para que os jovens pudessem opinar e ajudar na direção das cenas que estavam sendo construídas, e nos bastidores, percebia-se que, enquanto um grupo realizava a filmagem de uma cena, os demais conversavam e trocavam ideias sobre o andamento do processo. Mas ainda se via que a direção do filme passava pelas orientações dos mediadores da AO NORTE, bem como o manuseio dos equipamentos de filmagem.

Figura 28

Filmagem do curta-metragem durante a atividade “Histórias na praça”



Analisando os objetivos dessa atividade, disponíveis em seu documento orientador ¹⁹⁵, percebemos que ela converge para a produção de um filme, em formato de curta-metragem, que “promova o cuidado técnico e estético na criação cinematográfica” e que “proporcione aos alunos o conhecimento das funções técnicas e criativas”. Nesse sentido, entendemos que a atividade converge,

¹⁹⁵ <http://encontrosdecinema.pt/2022/historias-na-praca.php>

de fato, para a concretização dessa experiência, entretanto, destacamos que ela não explora de forma mais intensa a participação dos jovens durante o processo de realização do filme. O foco está mesmo na consolidação das filmagens a partir da direção do mediador, podendo ser mais explorada através da experimentação, por parte dos jovens, de outras funções necessárias para o processo de criação de um filme, como, por exemplo, a manipulação dos equipamentos, o planejamento e debate sobre as cenas e a montagem do filme, as escolhas sobre som e imagem necessárias durante o processo de edição, etc. Nessa atividade a edição do filme é realizada totalmente pela equipe da AO NORTE, e apresentada aos jovens após um ano da realização das filmagens. O filme, no ano posterior, é exibido em uma secção intitulada “Trabalhos de casa”, durante a programação dos Encontros de Cinema, com a participação dos jovens, dos produtores, das famílias e do público em geral.

Na opinião dos jovens que participaram dessa atividade, percebe-se que ela os surpreendeu, pois envolveu novos saberes em torno da linguagem cinematográfica:

Eu pensava que aquilo ia ser mais... não... pelas câmaras, não ia haver aquele rigor tão grande, mas quando cheguei lá até fiquei um bocado espantado e achei que aquilo foi muito interessante e uma experiência boa para todos nós, desde o início em que começamos a fazer o guião, até o final em que gravamos tudo e que fizemos o filme (Lee, AON, 13 anos).

Houve partes que foi um bocado mais fácil outras um bocado mais difícil, depende também muito da pessoa com quem estávamos a trabalhar no momento. Eu, em geral, como já estava um bocado mais habituada e como já faço isso, não achei tão difícil assim, mas mesmo assim acaba as vezes por ser um pouco complicado, porque é um meio que eu nunca tinha trabalhado antes, então... (Emma, AON, 14 anos).

Foi tudo novidade, eu sabia que tínhamos que fazer várias filmagens, vários ângulos, mas não sabia que eram tantos ângulos, e também as câmaras e tudo, já tinha visto na televisão isso, mas nunca tinha visto ao vivo. E é diferente (Cleo, 14 anos, AON).

Conforme a avaliação acima, a experiência permitiu aos jovens a ampliação e o refinamento dos conhecimentos em torno da produção cinematográfica. Entretanto, nos interessa, nesse tópico, avaliar o lugar que foi dado a esses jovens durante a atividade, e observamos que, na sua quase totalidade, esse lugar foi apenas de obediência as orientações dos mediadores presentes. Além disso, os jovens envolvidos não tiveram a oportunidade de avaliar o filme antes da sua exibição pública, determinando

que o objetivo dessa atividade está mais centrado na produção de um filme de qualidade estética do que na aproximação dos jovens ao cinema. O mediador Felipe Guerra tece um comentário sobre a experiência de apresentação dos filmes para o público em geral, após um ano da sua conclusão, mas referindo-se a outra atividade do projeto que segue a mesma proposta (CINEpoesia):

E eu vi aqueles alunos assim e pais olhando aquilo com respeito, em silêncio, aplaudindo e rindo quando precisava. Nossa, olha só que coisa. Porque de facto eles não estavam olhando aquilo como se fosse um trabalhinho de escola, sabe? “Ai meu filho”... que nem no Brasil tem muito isso, aquele trabalhinho de final de ano que os pais filmam e depois nunca mais veem. Eles estavam realmente impactados com aquilo. Eles estavam no final, conversavam muito, comentavam os filmes e tal. Não era algo burocrático, pra cumprir currículo, sabe? Eu vi que era algo que eles estavam realmente interessados, né? Gostaram do que eles viram (Felipe Guerra, entrevista pessoa, 12 de julho, 2022).

O relato acima descreve o comportamento do público (famílias) diante da exibição dos filmes produzidos ao longo das atividades do projeto, mas revela, acima de tudo, a expectativa da equipe do projeto em agradar esse público, apresentando um produto de qualidade, diferenciando-os dos trabalhos escolares, muitas vezes sem “sentido” para as famílias.

Também refletimos sobre a estratégia de espera de um ano para o lançamento dos filmes produzidos ao longo de algumas atividades do projeto “Escolas em grande plano”. Esse tempo entra em conflito direto com as atuais experiências imagéticas das crianças e jovens. Felipe Guerra reflete sobre essa questão:

A geração de hoje é pior que eu. Parece que estão sempre no 220. Então, por exemplo, eles filmavam hoje e amanhã eles já queriam ver o filme pronto e não é assim, sabe? Tanto que a maioria dos projetos da AO NORTE fica pronto no ano seguinte. Eu fui muito rápido e fiz uma semana, um mês depois, mas a maioria dos projetos eles realmente só veem um ano depois. Então você tem que dar um jeito pra trabalhar cinema em sala de aula algo pra fazer algo que seja muito dinâmico. Tipo, filmar uma cena aqui e daqui um ou dois dias eu tenho que mostrar pra eles pelo menos um primeiro corte dessa cena, pra eles verem como ficou, porque senão eles vão se desinteressar. As pessoas não querem aguardar, hoje tudo é muito rápido, e eu acredito isso a velocidade da internet mesmo. Hoje o que acontece, o menino faz um

vídeo pro TikTok aqui e já faz o upload e todo mundo tá vendo uma hora depois. Então não adianta você vir com essa ideia do cinema, que você filma agora e edita daqui a meio ano, lança daqui a dois anos. Embora seja assim que se faz profissionalmente, você não pode fazer isso com as crianças, você tem que ser muito dinâmico e muito rápido e tem que tá sempre provocando eles e fazendo coisas, entendeu? (Felipe Guerra, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022).

A fala de Felipe Guerra provoca uma reflexão sobre a relação que estabelecemos com as imagens na sociedade contemporânea. A aceleração do tempo, a instantaneidade e a consequente apropriação do tempo de produção em mercadoria ao longo da Modernidade acabam, na hipermodernidade, esvanecendo:

Tudo se faz hiper, porém tudo de esvanece instantaneamente como se nunca tivesse existido, tanto na apreensão dos indivíduos, quanto no olhar dos(s) outro(s) e do próprio processo de circulação mercadológico. Aliás, a memória dos homens é, também transitória, semelhante ao que aconteceu com o imaginário: tudo se virtualizou. Ninguém se lembra de coisas trágicas que aconteceram em mais de um ano. O ontem fugiu rapidamente para o vácuo das memórias esquecidas. O agora atrai, porque deixa de existir antes que se faça juízo (Rodrigues, 2019, p. 58).

O paradoxo do tempo de espera para a exibição do filme produzido na atividade “Histórias na praça” nos provoca alguns questionamentos. Permanece tendo sentido a produção para os jovens depois de um ano, sabendo que a relação que estabelecemos com as imagens possui um outro ritmo, que demarca as novas culturas infantojuvenis? Ou o facto de vivermos a era do instante, do agora, do imediatismo, e dessa aceleração reger nossa relação com as imagens, não exigiria, por parte das diferentes instituições formativas, a produção de experiências que retomem outras relações com o tempo, desaceleradas e mais apuradas? Afinal como o tempo, que também faz girar a economia capitalista, afeta a produção artística? Walter Benjamin (1987) anunciou a perda da aura das obras de artes diante da sua massificação. Estaríamos vivendo uma nova era, uma nova perda da aura diante dessa aceleração e do esvaecimento da memória? A atividade “Histórias na praça”, realizada durante apenas um encontro, mas extensa no tempo de pós-produção, nos instiga a reflexão sobre a aceleração do tempo de produção e criação dedicados as crianças e jovens contemporâneos. Não há tempo, na verdade, pois estamos todos engendrados nessa maquinaria: “o segredo da roda econômica está no girar, no girar rápido, o mais rápido possível” (Rodrigues, 2019, p. 50).

Pensamos, na análise dessa questão, que o tempo de um ano até o lançamento do filme poderia ser mais bem distribuído através da exploração, do diálogo e do debate entre todos os envolvidos, dando oportunidade para que os jovens avaliassem o filme antes de torná-lo público, compartilhando suas impressões e decisões sobre a montagem das cenas e as escolhas exigidas nesse processo.

Mas esse tempo escasso, de facto, problemático no andamento das atividades do projeto, é avaliado pela equipe gestora da AO NORTE, anunciando que essa dimensão também é variável em função da disponibilidade das escolas parceiras. Carlos Viana, ao longo da entrevista concedida, reflete sobre uma das grandes barreiras encontradas para o planejamento das ações do “Escolas em Grande Plano”: o tempo escolarizado, do currículo, das disciplinas. O tempo da escola, que caminha no mesmo direcionamento da máquina, da produção, onde não se há tempo a “perder” com o brincar, com o refletir, com o dialogar, com o ouvir, com a inteireza das experiências. Entendemos que, da forma como está disposto ao longo do “Histórias na praça”, o processo de produção fílmica é mais destinado ao público dos que aos próprios jovens participantes:

E no fim foram os pais, um debate com os pais, e essa apreciação dos pais foi realmente extraordinária. É um resultado de alegria, não é? Por percebermos realmente o impacto que... mas aí pais e avós foram lá ao palco falar como o trabalho foi feito, que foi uma coisa perfeitamente incrível (Carlos Viana, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022).

Ressaltamos que nossa análise não julga a intenção do lançamento do filme e da sua exibição para o público em geral, pelo contrário, pois sabemos que a forma como a Associação AO NORTE propõe essa exibição é feita através da promoção de um debate entre o público presente (jovens, familiares, público em geral, professores, mediadores), enriquecendo e complementando ainda mais a experiência vivida pelos jovens. Porém, nosso questionamento considera o facto de um filme, que envolve a autoria e a imagem desses jovens, ser exibido publicamente sem a avaliação e autorização prévia dos mesmos, dando a entender que, nessa atividade em específico, a compreensão da AO NORTE sobre as culturas infantojuvenis é determinada por uma percepção do que esses jovens ainda não sabem sobre cinema do que em função dos saberes já construídos pelas suas experiências pessoais (Buckingham, 2006).

Também analisamos uma atividade observada junto ao Cineclub de Viseu, que pretendia a produção de um filme de animação, na forma de curta-metragem, construído com a participação de crianças de 28 turmas do projeto “Pequeno Cinema”. A produção do filme contava com o envolvimento de todas as 28 turmas através da construção pictórica de cenas da história “A cerejeira mágica”. Ao

longo da nossa observação, que ocorreu no mês de maio de 2022, acompanhamos um grupo de Jardim de Infância de uma escola de Viseu, composta por 25 crianças entre 3 e 6 anos, realizando o processo de criação da sua cena.

Carla Augusto, mediadora responsável pelo projeto “Pequeno Cinema”, em atuação com as crianças, iniciou a atividade contando a história “A cerejeira mágica” para o grupo, explicando como aconteceria o processo de produção do filme. Mostrou outros painéis produzidos por outras turmas, e convidou as crianças para pintarem as cerejas mágicas. Sobre um papel devidamente organizado em uma mesa, com uma máquina colocada acima, cada criança era chamada para pintar a sua cereja, sendo realizada, a cada etapa, uma imagem fotográfica, que posteriormente seria editada junto às demais imagens no software de edição, manipulado por Graça Gomes, outra mediadora do cineclubes presente. Ao final, as crianças puderam visualizar, no telão projetado na biblioteca escolar, local onde se realizava a atividade, o aparecimento das cerejas que haviam pintado na árvore por meio da apresentação criada instantaneamente no *software* de edição.

O filme “A cerejeira mágica” foi exibido para as crianças participantes na última etapa do projeto “Pequeno Cinema”, em uma sessão de cinema intitulada “Ir ao cinema”. Nessa sessão estavam presentes as crianças que participaram de todas as etapas do projeto, e que produziram as cenas do filme. Seria exibido, além do curta-metragem “A cerejeira mágica”, o longa-metragem de animação “Ernest & Célestine”, de Benjamin Renner, Vincent Patar, Stéphane Aubier (França, Luxemburgo, Bélgica, 2012). Durante a exibição do curta, pôde-se ouvir alguns comentários vindos das crianças presentes, como: “eu fiz essa parte”, ou “essa parte foi da nossa turma”.

Figura 29

Sessão de apresentação do filme “A cerejeira mágica”, em Viseu



Ao final da sessão as crianças retornaram para as suas escolas, ou seja, não puderam ser ouvidas, nem avaliar o filme que haviam produzido. “A cerejeira mágica”, disponibilizado no *site* do

Cineclube de Viseu, participou posteriormente do Festival de Cinema Cinanima 2022, recebendo o prêmio Jovem Cineasta.

Conforme esclarece Carla Augusto, responsável por essa atividade, a produção desse filme, devido ao pouco tempo disponível, não permitiu o maior envolvimento das crianças:

Eles fizeram um exercício e depois nós reservamos 15 minutos para fazerem exatamente aquilo que nós queríamos que eles fizessem. Portanto, houve muito pouca autoria da parte deles. Claro, depois compensou com o *storyboard* ser de um jardim escola, as vozes serem do mesmo jardim escola e os desenhos, os cenários, os desenhos são deles. Foi tudo construído por eles (Carla Augusto, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022).

A fala da mediadora reforça nossa hipótese sobre o apagamento das crianças e jovens na produção e exibição dessa atividade. Da mesma forma, a criação do filme “A cerejeira mágica” não proporcionou a experimentação, o planejamento, a produção e avaliação do filme por parte das crianças, prevalecendo as ideias e perspectivas dos adultos mediadores.

Os exemplos citados revelaram uma questão dicotômica: embora busquem a participação das crianças e jovens nas atividades de produção filmica, as duas propostas acabam promovendo a sua invisibilidade diante da falta de tempo ou da necessidade de criação e exibição de obras de qualidade, que causam impacto no público em geral. Nesse processo, recordamos quando Buckingham (2003, p. 15) afirma que as crianças têm sido definidas em termos “do que *não* são e do que *não* conseguem fazer”, ou seja, as crianças, na visão dessas instituições, não conseguem produzir bons filmes, precisando da intervenção dos adultos para que esse processo seja concluído de forma satisfatória.

Assim, questionamos se os filmes produzidos refletem a voz das crianças e jovens ou as intencionalidades e objetivos dos seus mediadores; se permitiram que as crianças e jovens possam se expressar, comunicar, se divertir, exercendo e estimulando a criatividade diante das inúmeras possibilidades que o processo de produção audiovisual oferece, rompendo com os padrões narrativos e estéticos que permeiam os repertórios imagéticos das culturas infantojuvenis. Consideramos que uma efetiva participação das crianças e jovens nessas produções envolveria todas as etapas da produção do filme, passando pela escolha do tema, da produção do roteiro (guião), no planejamento das cenas, locação, figurino, maquiagem, cenários, da encenação/filmagem, montagem, escolhas estéticas do filme (som, cor, tempo), edição e principalmente, na avaliação do filme antes de sua exibição final. Como se estabelece a autoria dos filmes produzidos? Como pode ocorrer uma melhor mediação e equilíbrio, que

considere os conhecimentos técnicos da linguagem cinematográfica oferecidos pelos cineclubes e os saberes pedagógicos e sociológicos em torno das culturas infantojuvenis, para que o “legado” dos cineclubes, na interlocução com a educação, não se detenha apenas na produção de bons filmes, mas esteja mais voltado as experiências e processos decorridos ao longo de todas as atividades?

Nesse sentido, acreditamos que o olhar para o eixo da produção cinematográfica observado nas duas atividades pode dialogar com a proposta de Educação para os media:

Esta produção de informação e de comunicação resulta de um ciclo de acção, reflexão e diálogo em que as crianças, através das suas próprias escolhas e práticas, aprendem como a indústria dos media funciona e como as suas mensagens e géneros são criados. Esta espiral do diálogo - reflexão - acção implica um processo de comunicação crítico e criativo (Pereira, 2000, p. 4).

O que Pereira (2000) propõe é que o próprio processo de produção (dos media em geral, e nesse caso de filmes, em específico), permita a reflexão, problematização e aprendizado da linguagem cinematográfica, pois invoca os saberes necessários para que o filme seja construído, exigindo a apuração, o questionamento, escolhas e decisões coletivas sobre todas as etapas necessárias à sua concretização. Além disso, também envolve a contextualização sobre as relações da indústria cinematográfica na sociedade, permitindo a reflexão, por exemplo, da hegemonia do cinema norte-americano e a ausência de outros modelos cinematográficos nas salas de cinema das cidades.

9.3.3 Desvalorização

Uma outra percepção foi identificada a partir das entrevistas realizadas com as mediadoras e o planejamento das atividades do Cineclubinho Ó Lhó Lhó. Ao longo do segundo encontro do Cineclubinho, no mês de maio de 2023, presenciamos a organização de uma atividade que buscava o levantamento de possíveis temáticas que poderiam ser abordadas na produção de um audiovisual, a ser construído ao longo de todo o ano do projeto. A proposta do Cineclubinho era de que esse tema partisse de questões referentes ao território das próprias crianças e jovens. Foi proposto um debate sobre possíveis temas e géneros audiovisuais que poderiam ser produzidos pelo grupo com o intuito de comunicar o tema escolhido. Com as crianças e jovens da ONG divididos em pequenos grupos, percebeu-se que uma das temáticas mais citadas por eles girava em torno da apresentação das suas brincadeiras preferidas, principalmente “soltar pipa” (lançar pagagaios). Um dos jovens participantes, após ouvir a indicação dos

seus colegas sobre a abrangência dessa temática, ressaltou que seria impossível realizar qualquer filmagem no morro, em virtude do impedimento imposto pelos traficantes que dominam aquele território.

Então, a gente quer fazer uma produção com eles esse ano, a gente quer que eles pensem essa produção, o que vai ser e tudo mais, a gente vai apresentar várias possibilidades, mas que eles escolham essa coisa, a gente tá puxando essa ideia da comunidade deles, da região, do bairro, né? (...) Acho que o foco agora é eles pensarem em atuarem na comunidade deles, e aí, tipo, seja isso uma relação com a família, que é mais direta, ou com os amigos. A Gi tinha comentado de fazer um canal de denúncias, de filmar coisas que eles querem que mudem, eu não sei se ele tem muita consciência tão forte assim, né? De tipo: “ah, é criança ainda, né”? Então, tu olha pra rua, você não necessariamente vê que tem um problema, a rua é assim, mas enfim, isso é uma coisa que se constrói também, né? (Mariah Fonseca, entrevista pessoal, 10 de maio, 2023).

A fala de Mariah Fonseca revela as expectativas da equipe do Cineclubinho Ó Lhó Lhó sobre o tema e abordagem que seria escolhida pelas crianças e jovens para a produção dos seus vídeos (a entrevista foi realizada antes do segundo encontro do Cineclubinho, onde ocorreu o primeiro debate para a definição desse tema). Na sua fala também é possível identificar alguns elementos que levam ao desencontro entre as expectativas dos mediadores (e talvez os seus desejos) e os interesses das crianças e jovens nessa atividade. Para as mediadoras, a produção audiovisual teria mais sentido se comunicasse os problemas da comunidade desse grupo, em caráter de denúncia. Entretanto, ao longo do segundo encontro do Cineclubinho, eles acabaram optando pela realização de um filme que falasse sobre a sua brincadeira preferida: lançar papagaios.

Retomamos um aspecto da fala da mediadora Mariah Fonseca, que nos chama a atenção o olhar de *desvalorização* das potencialidades das crianças e jovens. Ela compreende que as crianças envolvidas talvez não consigam perceber os problemas que permeiam a comunidade em que vivem, pelo facto de serem “crianças”. Essa fala nos permitiu construir algumas reflexões: uma delas questiona o facto de, por serem “apenas crianças”, serem consideradas incapazes de analisar criticamente o local onde moram. Quando um dos jovens alerta que não será possível gravar no morro porque os traficantes não permitem, ele mostra que conhece plenamente a sua realidade. Quando uma das crianças, na apresentação realizada no primeiro encontro do Cineclubinho, afirma que faz uso, no seu celular, do jogo *Free Fire* após ouvir todas as outras crianças e jovens afirmarem que possuem esse jogo – mesmo

depois de ser desmentida pela sua melhor amiga – essa criança nos diz que, para aquele grupo, jogar *Free Fire* é sinónimo de *status* entre eles, possuindo uma dimensão simbólica e cultural importante na afirmação daquele grupo. Para não ser vista de forma diferenciada, precisou inventar uma narrativa que lhe permitisse ser incluída. Esse posicionamento também é crítico e fala sobre a sua realidade e das demais crianças da sua comunidade, atingidas pelas relações económicas de produção e consumo voltadas ao público infantojuvenil, que provocam a inclusão ou exclusão das crianças e jovens ao consumirem determinados artefactos culturais. Possuir um celular com acesso a internet, necessário para jogar *Free Fire*, determina, entre eles, as condições de acesso e igualdade.

Assim, lançamos o questionamento se as crianças, de facto, não possuem condições de ler criticamente o mundo, ou se, na verdade, os processos educativos são pautados em práticas autoritárias, onde as crianças nunca são consideradas, convidadas e ouvidas a falar sobre o que pensam e o que sabem sobre as diversas questões. Pelo olhar da Sociologia da Infância, sabemos que elas são ativas no mundo, que assimilam, interpretam e ressignificam os acontecimentos, produzindo cultura, e que ocupam, conforme avalia Sarmiento (2004, p. 10) um “entre-lugar, socialmente construído mas existencialmente renovado pelas acção coletiva das crianças”.

A escolha das crianças e jovens do Cineclubinho em falar sobre as suas brincadeiras e sobre os espaços que possuem para brincar é perpassado por um olhar crítico e político da sua comunidade. Essa proposta muito se assemelha ao curta “Disque Quilombola” (David Reekes, Brasil, 2012), exibido para o grupo na primeira sessão, onde crianças de comunidades quilombolas de uma cidade brasileira conversam entre si, mostrando e explicando umas as outras o seu cotidiano. É muito possível e provável que a escolha que se desenha para a produção de um curta-metragem sobre a brincadeira de lançar papagaios seja reflexo da identificação que as crianças e jovens do Cineclubinho sentiram ao assistirem essa obra, e o facto de quererem exibir essa brincadeira lhes permite comunicar, expressar e reafirmar a sua própria cultura, ressignificada e potencializada em função da apropriação do filme.

Além disso, a escolha por mostrar um aspeto do seu cotidiano, na periferia, revelando os seus espaços de brincar, rompe com um movimento de produção e circulação audiovisual que ignora a realidade das crianças negras e periféricas (ou então, quando o faz, assume um carácter depreciativo). Assim, falar sobre suas brincadeiras não deixa de representar uma ação política, pois revela uma atividade cultural, que dá sentido e identidade a essas crianças. Entendendo o brinquedo como um objeto pertencente ao repertório de representações culturais, “parece útil considerar o brinquedo não somente a partir da sua dimensão funcional, mas, também, a partir daquilo que podemos denominar da sua *dimensão simbólica*” (Brougère, 2004, p. 41). E quais são as dimensões simbólicas que a brincadeira

de lançar papagaios representa para esse grupo? Porque, num universo de possibilidades comunicativas, essas crianças e jovens elegeram esse brinquedo e essa brincadeira para representar suas identidades e seu território? Essas questões, que só poderiam ser respondidas pelas próprias crianças e jovens, nos ajudariam a compreender como esse grupo pensa o seu lugar e os seus modos de socialização.

9.3.4. Protagonismo

Por fim, analisamos uma atividade onde foi possível constatar uma outra percepção em torno da participação e do respeito dos saberes e práticas das crianças e jovens sobre o cinema e sobre as suas potencialidades. Observamos, junto ao Cineclube de Viseu, a atividade do projeto “Aprender em filmes”, desenvolvida com uma turma de 11.º ano do Ensino Secundário da cidade de Tondela. Pretendia-se a produção de um filme de curta-metragem, de animação, construído em 20 horas ao longo de 10 a 12 encontros. A turma participante foi inscrita pelo professor de Educação Física do grupo, e que, por ser muito grande, era dividida em dois grupos durante as suas aulas. Assim, o professor e a equipe do Cineclube de Viseu se revezavam no trabalho com os jovens. Graça Gomes, mediadora responsável por essa atividade, explica como ela ocorreu ao longo dos primeiros encontros:

Neste caso, na secundária, o guião foi proposto, era uma coisa já pré-existente, tinha sido feito com outra turma. (...) Portanto, e depois com os alunos, tomou-se no guião e desenvolveu-se o guião. Aliás, neste caso em particular que tu acompanhaste, havia um guião que foi feito num *workshop* de escrita criativa no ano anterior, até foi em outra escola. Mas havia uma lista de guiões feitos ao longo desse *workshop* que nos foi fornecido pela professora da biblioteca. Nós depois fizemos uma primeira triagem, eu e o Rodrigo, das histórias que poderiam ser mais viáveis para a biblioteca. E nessa seleção, não sei se eram quatro ou cinco histórias, chegamos com elas aos alunos e eles depois escolheram só uma história, que era esta do pescador. O guião que estava... não estava completo. Depois, coube a história de organizar um guião para uma coisa que desse para a animação. Montá-lo, finalizá-lo, havia coisas em aberto no fim da história. Portanto, tivemos uma primeira sessão em que foi escolher o guião. Na segunda sessão foi a apresentação do projeto, a primeira sessão, na hora em que fizemos assim, de repente tínhamos que apresentar o que é que fomos fazer, mostrar algumas curtas, tínhamos também que ter uma ideia de que expectativas é que eles vão ter, não vão fazer nenhum filme da *Pixar* ou assim. Tem que se enquadrar dentro

do que era viável a fazer naquele contexto. Analisamos e escolhemos o guião (Graça Gomes, entrevista pessoal, 08 de julho, 2022).

O relato de Graça Gomes aborda as estratégias metodológicas utilizadas ao longo dos primeiros encontros com o grupo de jovens, dando início as atividades de produção do filme. Percebe-se que desde o início, a atividade consegue mobilizar a participação dos jovens, selecionando e aperfeiçoando juntos o guião que seria utilizado na produção do filme. Acompanhamos os dois últimos encontros dessa atividade, ou seja, um encontro de finalização da produção das cenas do filme e outro de apresentação do filme, na biblioteca escolar, para a turma que o produziu.

Figura 30

Produção das cenas do filme durante a atividade “Aprender em filmes”, em Tondela



A mediadora Graça Gomes continua explicando as próximas etapas que se seguiram no processo dessa atividade:

Depois foi a sessão em que se organizou o guião e se fez um *storyboard* a partir desse guião. Depois cada aluno pegou uma parte da história e fez desenhos. Esses desenhos foram fixados naquela cartolina grande, que era uma ideia do que era preciso fazer. Não foi um *storyboard*, mas pelo menos uma previsão visual do que é preciso fazer a partir da história. Aí depois tivemos algumas sessões de construção de cenários e de personagens. E depois, a partir daí, começa a animação. Portanto, porque tendo alguns elementos e alguns cenários prontos para filmar, começamos a filmar, ainda que estejam outras coisas a serem finalizadas. E, a partir daí, o processo é assim até ao fim. (...) Finalizamos o guião, começamos a fazer os personagens, assim que estavam

as primeiras partes feitas, começamos a filmar, enquanto outros finalizavam outras partes. E foi assim sendo sucessivamente, até ao momento em que havia filmagens. Começaram também a... foi uma sessão em que foi o José Pedro para gravar os sons, e depois foi uma última sessão para finalizar só as últimas coisas. Isto foi organizado ao longo de 10 idas lá, duas horas de cada vez. Depois foi o trabalho de pós-produção, foi mais o nosso trabalho. E pronto, ficou finalizado o filme (Graça Gomes, entrevista pessoal, 08 de julho, 2022).

Na penúltima sessão de gravações acompanhamos o processo junto aos alunos, jovens na faixa etária de 16 anos. Também estavam presentes outros dois mediadores do cineclubes. Observamos a autonomia e o empenho dos jovens para realizar as etapas de montagem das cenas, manipulando os equipamentos.

Figura 31

Jovens manipulando o software de edição de imagens, em Tondela



No último encontro dessa atividade, o filme foi exibido pela equipe do Cineclubes de Viseu para os jovens da turma. No início dessa sessão de exibição, os mediadores presentes esclareceram que aquela versão que seria apresentada era apenas um “esboço” do filme, e que para ser finalizado, precisava ser avaliado por eles. Assim, essa última sessão promoveu a análise, avaliação e crítica dos alunos sobre o filme produzido:

(...) E assim, é muito gratificante ver o nosso trabalho no final, saber que nós tivemos lá a trabalhar e aquele foi o resultado (Haley, 16 anos, CV).

Eu achei que foi uma experiência diferente e algo fora do normal, entre aspas, na escola as vezes não priorizam tanto essa parte mais artística, eu acho que foi um

projeto diferente. Eu gostei do projeto, e quando assisti o filme, apesar de ter feito algo que fiz, eu não consegui parar-me de rir porque é estranho ouvir as vozes dos nossos colegas. Eles falavam parecia como se fossem uns robôs, faltava expressão, entre aspas, e achei muito engraçado (Beca, 16 anos, CV).

Beca fala sobre o estranhamento das vozes dos colegas que realizaram a dobragem dos personagens do filme. No momento da exibição essa foi uma das questões mais debatidas entre os jovens e a equipe do cineclube, em virtude do estranhamento da dobragem realizada. Os mediadores abordaram essa etapa de criação dos filmes, ou seja, que em produções cinematográficas profissionais, os dobradores precisam ser atores e atrizes com experiência, e que eles poderiam ficar tranquilos em relação a esse aspeto, pois o filme deles não tinha essa finalidade.

Percebe-se, ao acompanhar esse processo, que a participação dos jovens ocorreu em todas as etapas da produção do filme, com exceção da edição, diferentemente das atividades analisadas anteriormente. Importa também considerar que o tempo para a realização de todo o processo é mais alargado, totalizando 20 horas. Assim, observou-se que, nessa atividade, os jovens ocupam um lugar diferenciado, que sentiram-se autores e protagonistas do filme, que foram respeitados também no direito de não se envolverem, que exerceram autonomia para manipular equipamentos, gerenciar as cenas, discutir propostas e dar sugestões ao longo do percurso, avaliando e expressando suas sensações sobre o produto final, aprovando ou reprovando o conteúdo que, posteriormente, se tornaria público.

Após a apresentação do filme e avaliação dos autores, a equipe do Cineclube de Viseu realizou uma nova edição, e a sua versão final foi posteriormente disponibilizada no *site* do cineclube.

Figura 32

Cartaz da sessão de apresentação do filme



A mediadora Graça Gomes explica que é muito gratificante o trabalho que desenvolvem em torno da produção do cinema de animação pois, embora as crianças e jovens tenham contacto com diferentes mídias e tecnologias, tendo acesso a alguns recursos de edição de imagens, há sempre um tom de magia e encantamento ao descobrirem diferentes técnicas do cinema de animação, trabalhadas pelo Cineclube de Viseu:

Mas a verdade é que eu não vejo muita diferença no fascínio e na descoberta que existe quando tu apresentas uma coisa que é desconhecida, uma magia que é nova para eles. Mesmo apesar de todas as tecnologias que existem. Quando nós chegamos às escolas e perguntamos como é que se faz animação, tanto seja em Viseu ou um outro local, independentemente do estado social ou da escola, a surpresa é sempre a mesma (Graça Gomes, entrevista pessoal, 8 de julho, 2022).

Essa fala demonstra a aposta do cineclube em continuar provocando nessas crianças e jovens sentimentos e sensações em torno da fantasia proporcionados pelo cinema. Embora as crianças e jovens contemporâneos possuam uma relação muito mais orgânica com as mídias, e que essa relação acaba revelando, muitas vezes, todos os processos de produção dos efeitos “mágicos” citados por Morin (2018), é necessário que tenhamos um olhar cuidadoso, promotor de encantamentos sobre o mundo, sobre as pessoas e sobre o próprio cinema. Graça Gomes fala de uma sensibilidade que é específica dessa faixa etária, e nos faz lembrar do pensamento de Freire (2000) sobre a necessidade do respeito à autonomia do ser e do educando: “o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente sua sintaxe e a sua prosódia (...) transgride os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência” (Freire, 2000, p. 66). Também lembramos do pensamento de Fresquet (2017), que defende que as práticas de educação para o cinema possibilitem novas formas de brincar com a linguagem cinematográfica, permitindo “pequenos gestos de invenção que devolvem às crianças algo do seu direito à infância” (Fresquet, 2017, p. 102). Com isso, refletimos sobre o sentido das produções geradas pelos cineclubes analisados ao buscarem criar filmes mais voltados ao público do que às próprias crianças e jovens, exigindo um grande rigor e cumprimento das diferentes técnicas cinematográficas em detrimento de experiências que provoquem encantamentos e novas possibilidades inventivas.

Ainda dentro dessa perspectiva, destacamos um ponto da fala da dirigente do Cineclube da Mostra, Luiza Lins:

E é um direito da criança, eu também trabalho muito isso, não só despertar na criança uma expectativa de futuro. É um direito da criança, de ter lazer, de ter acesso a cultura. E praticamente não tem né? E aqui, eu dizia uma coisa de Florianópolis, a gente promove a inclusão social de crianças com pouca... de famílias com pouca grana, e a gente promove a inclusão cultural das famílias que tem dinheiro e não levam os filhos, só levam filho pra Disney. Então a gente trabalha nessas duas frentes né? E a alegria das crianças né? Desse contato, desse lugar, desse espaço que é delas (Luiza Lins, entrevista pessoal, 01 de maio, 2023).

Essa aspeto destacado por Luiza Lins abrange uma questão importante do processo de formação para o cinema, para as artes e para a educação das crianças e jovens: o direito de acesso ao lazer e a cultura. Entendemos a responsabilidade que os cineclubes, enquanto instituições culturais e associativas, também possuem, atuando na defesa da garantia de acesso e manutenção do direito à comunicação, lazer e cultura desse público. Buckingham (2006, p. 47) constata, por exemplo, que cada vez mais os espaços de lazer e tempo livre de crianças e jovens estão sendo deslocados da rua para os seus próprios quartos, numa tentativa de proteger crianças e jovens dos perigos que o mundo contemporâneo lhes impõe. Seus quartos acabam transformando-se em “um local de diversão, uma alternativa tecnologicamente rica aos riscos potenciais do mundo exterior” (Buckingham, 2006, p. 47). Entendemos que além das escolas, as crianças e jovens carecem, cada vez mais, de espaços e instituições culturais que promovam a socialização, o acesso e a vivência de experiências formativas em torno das artes e da cultura, muitas vezes menosprezadas pelas escolas. Pensar o cineclubismo para as infâncias e juventudes é também atuar na promoção da garantia desse direito, conforme explícito no artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança: “os Estados parte devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativa e de lazer, em condições de igualdade”.

Por fim, concluímos a análise dessa dimensão identificando que os cineclubes analisados transitam por diferentes percepções sobre o lugar que crianças e jovens ocupam nos seus projetos e propostas. Entendemos que todas as instituições analisadas poderiam dialogar de forma aberta com os saberes e conhecimentos produzidos em torno da Sociologia da Infância, buscando uma melhor compreensão sobre as culturas infantojuvenis, buscando, principalmente, construir diferentes estratégias metodológicas onde os saberes desse público sejam o ponto de partida no desenvolvimento de práticas de educação para o cinema.

9.4 Em síntese

Finalizamos esta etapa das análises cientes da impossibilidade de abranger a complexidade das relações culturais, sociais, políticas, formativas e artísticas implicadas na história de cada um dos casos investigados. Sabemos que essas análises traduzem um recorte, um olhar sobre cada uma das instituições, e que esse olhar carrega a história e percurso da pesquisa e da investigadora que as produziu. Porém, embora salientada toda a complexidade envolvida nas relações entre os cineclubes, o cinema, as crianças, os jovens, as escolas, os mediadores e os projetos desenvolvidos em torno da educação para o cinema dos quatro casos investigados, a pesquisa também nos permitiu acessar algumas questões que compõe essa rede, provocando o debate e o diálogo entre os principais componentes implicados em cada processo.

Uma das questões que gostaríamos de destacar é que, embora não tivéssemos a intenção de investigar a educação para o cinema no âmbito escolar, acabamos por mobilizá-la em alguns momentos da pesquisa, pois dois cineclubes investigados atuam em parceria direta com essas instituições, dividindo a responsabilidade pelas dificuldades ou sucesso dos projetos propostos, a depender de como esses projetos são recebidos e expandidos em cada uma das escolas participantes. Também identificamos, a partir das perspectivas de cinema, de cineclubismo e das culturas infantojuvenis mobilizadas pelos quatro casos investigados, que alguns fatores, como a história das instituições e dos seus mediadores, o tempo disponibilizado para a atuação dos projetos, o apoio financeiro e as diferentes parcerias estabelecidas ajudam a determinar os caminhos trilhados por cada experiência.

Nossas análises iniciaram buscando apresentar informações importantes a respeito da história e organização dos quatro cineclubes, além de construir um breve perfil das crianças e jovens participantes em relação as suas práticas de recepção cinematográfica. Nessas entrevistas identificamos que os jovens portugueses acabaram trocando o hábito de ir periodicamente ao cinema pela prática de acessar filmes e séries em casa, sendo a pandemia um dos principais fatores responsáveis por essa mudança. A busca pelos conteúdos audiovisuais, para esses jovens, é feita através dos canais de *streaming*, *websites* ilegais e aparelhos de TV Box. Além de consumirem vídeos e séries, esse público também cita a busca por vídeos disponíveis nas redes sociais, de conteúdos diversificados, sendo o Youtube a plataforma mais acessada por todos. Para essas crianças e jovens, assistir a filmes, séries e vídeos pode ter o sentido de entretenimento, de preenchimento de tempos e espaços de solidão, de ampliar seu olhar sobre o mundo. Também compreendem essas produções advindas do trabalho de pessoas e profissionais da área.

As crianças entrevistadas citaram o hábito de frequentar as salas de cinema, com exceção das crianças representantes do Cineclubinho Ó Lhó Lhó, em virtude de questões financeiras. Identificamos que os próprios cinemas comerciais têm criado novas estratégias para chamar a atenção desse público, como a abertura das suas salas para a realização de festas de aniversário, por exemplo. As crianças, ao frequentarem o cinema, atrelam esse hábito a uma experiência coletiva, vivenciada junto aos familiares ou amigos.

Analisamos os projetos de educação para o cinema das quatro instituições, observando que os cineclubes portugueses buscam conciliar as etapas de exibição, análise e produção cinematográfica a partir de uma ampla gama de atividades diversificadas, contemplando diferentes dimensões da literacia filmica. Destacamos que o Cineclube de Viseu, nesse sentido, consegue obter uma melhor abrangência e continuidade das suas ações, ao estruturar suas atividades envolvendo os mesmos grupos escolares em anos sequentes e distribuindo, de forma mais equilibrada, o tempo das intervenções. Também destacamos, na parceria estabelecida com as instituições escolares, a busca pela formação dos professores, na tentativa de expansão e continuidade dos processos de educação para o cinema propostos. Constatamos que os dois cineclubes investem de forma mais efetiva nas etapas de produção filmica e, a partir do acompanhamento de alguns momentos dessas produções, bem como dos produtos gerados, percebemos uma ênfase e preocupação maior na qualidade estética desses filmes do que no próprio processo. Ponderamos e sugerimos a redistribuição, no planejamento das atividades, do tempo dedicado ao trabalho junto às crianças e jovens, permitindo que elas protagonizem todas as etapas dessas experiências.

Em relação aos projetos dos cineclubes brasileiros, observamos, junto ao Cineclube da Mostra, uma ênfase maior na divulgação e ampliação do repertório cinematográfico voltado ao público infantil, conseguindo junto à comunidade consolidar e fidelizar, ao longo dos anos, o seu público. Ainda compreendemos que, no Brasil, as atividades promovidas pela Mostra de Cinema Infantil, de onde se originou o Cineclube da Mostra, são fundamentais na promoção e divulgação do cinema infantil. Entretanto, observamos que esse cineclube pode considerar em seu planejamento a efetivação de espaços para o debate e diálogo entre os seus participantes, ampliando a experiência de recepção filmica dos envolvidos. Por fim, o Cineclubinho Ó Lhó Lhó nos provoca um novo olhar sobre a educação para o cinema, partindo do público e das suas necessidades, sendo o cinema uma ferramenta a serviço desse público. Entretanto, observamos que, mesmo dentro dessa concepção, a apropriação da linguagem audiovisual e a experiência de diferentes estratégias de literacia cinematográfica são importantes para a

compreensão e apropriação do público das diferentes obras audiovisuais, potencializando e permitindo a criação de novas estratégias comunicativas a partir desses saberes.

Ao longo do capítulo nove analisamos as percepções de cinema, de cineclubismo e de culturas infantojuvenis implicadas nas concepções e práticas das instituições investigadas. Observamos a presença de duas perspectivas distintas sobre o conceito de cinema e cineclubismo adotados. De forma similar, os cineclubes portugueses compreendem que uma das suas principais funções é a de viabilizar o acesso a filmes de qualidade artística e estética do cinema infantil, contrariando a oferta das salas de cinema comerciais, bem como a de preservação da memória cinematográfica europeia e portuguesa. Nas duas instituições, encontramos indícios de concepções e práticas que pensam o lugar do cineclubismo dentro de uma vertente de “democratização cultural” (Lopes, 2009). Consideram no planeamento das suas ações as ausências e carências do público, buscando construir uma cultura cinematográfica dentro de uma perspectiva ainda muito pautada na cinefilia de cariz erudito. A observação de algumas atividades desenvolvidas pelos dois cineclubes portugueses, bem como as entrevistas com mediadores e dirigentes cineclubistas foram confrontadas com as discussões teóricas levantadas pela investigação. As falas e impressões das crianças e jovens que participaram das atividades promovidas pelas instituições, somadas ao restante do nosso *corpus* de análise, também nos permitiram constatar que, em muitos momentos, elas acabaram sendo desconsideradas dos processos de educação para o cinema propostos pelas duas instituições, em virtude de dinâmicas que tanto desconsideram os seus repertórios imagéticos, como de uma maior valorização dos produtos finais gerados no trabalho de produção fílmica.

Aidelman e Collel (2018), por exemplo, ao conversarem e refletirem sobre estratégias para a educação para o cinema no âmbito europeu com diferentes profissionais da área integrantes do projeto *Moving Cinema*, identificaram que as melhores estratégias para a efetivação desses projetos é permitir que crianças e jovens participem ativamente das etapas de escolha, curadoria, exibição de filmes, pensando e refletindo sobre os filmes, as séries, os vídeos, os jogos, os podcasts, os *youtubers*, as redes sociais, ou seja, sendo ativos nas práticas de leitura, análise e criação promovidas pelas instituições culturais ligadas ao cinema na contemporaneidade. Essa perspectiva também corrobora com o que pensa Hernández (2000), defendendo a aproximação do ensino da arte aos objetos culturais contemporâneos, assim como Dewey (2010) sobre a aproximação das experiências artísticas ao cotidiano. Pensando sobre a ampliação do repertório exibido e problematizado pelos cineclubes contemporâneos, concordamos com Reia-Baptista (2014), que considera que o cinema tem

Um poder de atração incrível que se replica em todos os outros media através da utilização de linguagens cinematográficas em qualquer tipo de contexto mediático:

videoclipes para promoção da música; filmagem real para aprimorar videogames; gêneros cinematográficos e estrelas de cinema em marketing; trechos de filmes de todos os tipos no “YouTube”, “Facebook”, “Myspace” e milhões de outros sites. O cinema, nas suas mais diversas formas, tornou-se o veículo mais comum desses novos ambientes de exposição na mídia, tornando-se também um dos mais importantes instrumentos para uma literacia multidimensional e multicultural dos media entre os mais diversos utilizadores, consumidores, produtores e “prosumidores” de todas as idades, níveis sociais e culturais, embora diferentes níveis de literacia mediática, a sua natureza ou mesmo a sua falta possam apresentar diferenças ou semelhanças, consoante os contextos locais e globais onde são desenvolvidos e praticados (Reia-Baptista, p. 65, 2014).

O olhar lançado por Reia-Baptista (2014) para o cinema exalta as suas novas formas de atuação, sendo possível, a partir do conhecimento da linguagem cinematográfica, refletir sobre as diferentes mídias audiovisuais contemporâneas. Ou seja, a apropriação dessa linguagem tem o sentido não apenas técnico ou instrumental da produção cinematográfica, mas contribui para a leitura e análise das mais diversas produções audiovisuais contemporâneas.

O momento da exibição possui um peso muito forte para os dois cineclubes portugueses, bem como para o Cineclube da Mostra. Nos três casos observamos a tentativa dessas instituições em contrapor a oferta cinematográfica das salas de cinema comerciais e dos canais de *streaming*. Embora seja um dos aspetos principais do cineclubismo, questionamos se a simples exibição desses repertórios garante uma transformação nos gostos e preferências filmicas dos públicos infantojuvenis, pois, sem a criação de tempos e espaços de reflexão e debate sobre as obras apresentadas, acabam concorrendo de forma desleal com os apelos comerciais gerados pelas grandes indústrias cinematográficas, através da venda dos inúmeros artefactos associados aos filmes.

Por fim, o caso do Cineclubinho Ó Lhó Lhó, embora ainda em processo de afirmação e consolidação das suas estratégias metodológicas, nos apresentou bases conceituais que se aproximam da perspetiva de uma instituição voltada a construção de uma “democracia cultural” conforme sugere Lopes (2009), ou seja, uma instituição do público, e não para o público.

Nesse sentido, entendemos que os cineclubes analisados, ao pautarem suas práticas de educação para o cinema “para” o público infantojuvenil e não “com”, limitam-se a perspetivas que entendem essas crianças e jovens em torno do que elas ainda não conseguem ou do que não sabem, conforme problematiza Buckingham (2006). Porém, tivemos a oportunidade de observar algumas

atividades em que as crianças e jovens atuavam como protagonistas, sendo consideradas e estimuladas, participando, falando, opinando, produzindo, avaliando e conduzindo as ações voltadas à produção filmica que experimentavam, construindo outros sentidos e significados sobre essas produções. Ainda destacamos as atividades onde o lúdico e o brincar com as imagens eram o principal objetivo do trabalho, pois, quando a brincadeira é convocada, essas crianças conseguem falar sobre si e sobre o mundo, expressando suas experiências pessoais e coletivas.

Assim, nos encaminhamos para as considerações finais dessa pesquisa, buscando retomar o processo teórico/prático investigado em torno da contribuição dos cineclubes para o desenvolvimento dos projetos de educação para o cinema desenvolvidos em Portugal e no Brasil.

Conclusões e considerações finais

“Cineclubes e a educação para o cinema de crianças e jovens: itinerários portugueses e brasileiros”. Abrimos a última etapa dessa investigação ressaltando os itinerários que a pesquisa alcançou, encontrando desafios, limites, potencialidades e êxitos ao longo do caminho percorrido. No início do nosso itinerário, delimitamos os nossos objetivos e nossa questão de partida, ou seja, escolhemos nosso destino; os conceitos sobre cinema, públicos, cineclubismo, culturas infantojuvenis e educação para o cinema, explorados ao longo dos capítulos teóricos, nos serviram de mapas; os mapeamentos dos cineclubes, as entrevistas exploratórias, as entrevistas semiestruturadas com crianças, jovens, dirigentes e mediadores cineclubistas; as observações junto aos quatro casos investigados e o material informativo disponibilizado pelos cineclubes, todos eles nos indicaram diferentes rotas e caminhos que poderíamos trilhar.

Nesse percurso compreendemos como a imagem, e posteriormente, o cinema, também produziram as suas próprias histórias, estabelecendo relações económicas, artísticas, religiosas, culturais e educativas no encontro com seu público, sofrendo mudanças ao longo dos paradigmas da Modernidade e Pós-modernidade. Historicamente, o cinema viu sua mutação ocorrer com a incorporação de diferentes tecnologias, como o som, as cores e a digitalização, causando permanentes mudanças nas formas de produção, distribuição e recepção cinematográfica. Também constatamos a ampliação do conceito de públicos e do próprio cinema na Pós-modernidade, sendo necessário o reconhecimento das novas formas de produção e recepção audiovisual contemporâneas, que permeiam os atuais repertórios imagéticos infantojuvenis.

Diante dessas novas experiências, crianças e jovens transitam pelas imagens em movimento a partir de novas perspectivas, ampliando o conceito de recepção cinematográfica para além das salas escuras de cinema. A presença cada vez mais potente das mídias audiovisuais como principais mediadoras entre as crianças, os jovens e o mundo, aliadas a alterações económicas provocadas pela ascendência do capitalismo, exigem novas perguntas e respostas na busca pela compreensão das culturas infantojuvenis contemporâneas. Nesse novo cenário, faz-se necessário ampliar a análise sobre as formas de participação e exercício de cidadania das crianças e jovens, abarcando o contexto da cultura digital.

Todas essas mudanças afetam também as instituições culturais, provocadas a repensar suas identidades e bases conceituais. É necessário então que reflitam, analisem e promovam coletivamente

ações formativas que agreguem pessoas e comunidades, em consonância com as necessidades formativas da sociedade atual. Os cineclubes, instituições culturais pautadas historicamente na relação entre o cinema e seus públicos, também construíram seus itinerários. Seus caminhos levaram, na maioria dos casos, a determinação de padrões elitistas sobre o bom e o mau cinema. Já outros percursos cineclubistas permitiram o encontro entre os seus públicos através da construção de espaços de luta e organização sindical, tendo como ferramenta o cinema. Atualmente, essas instituições encontram novos desafios. A evidência de que, por exemplo, crianças e jovens têm exercido práticas de recepção cada vez mais individualizadas, domésticas e de viés comercial colocam os cineclubes numa nova posição de dualidade. De um lado, buscam preservar um modelo cineclubista voltado à divulgação e manutenção da memória cinematográfica. Do outro lado, observam o afastamento e distanciamento do público infantojuvenil dessas formas tradicionais de recepção fílmica. Assim, o cineclubismo contemporâneo enfrenta o desafio de se aproximar desses públicos, ressignificando seus propósitos, tornando-se espaço formativo, onde crianças e jovens possam encontrar oportunidades para o exercício crítico e criativo de análise, criação e comunicação com e através do cinema.

Os itinerários formativos dos cineclubes investigados

Por meio das várias rotas trilhadas ao longo da investigação, encontramos práticas e projetos de educação para o cinema que podem indicar diferentes estratégias de aproximação entre as crianças, os jovens e as instituições cineclubistas. Os projetos de educação para o cinema analisados, desenvolvidos em âmbito escolar e não escolar, nos indicaram estratégias significativas para a superação das dificuldades de diálogo entre os envolvidos. Veremos, ao longo dessas considerações, os principais elementos que contribuem para o êxito desses projetos, bem como sugestões para o aperfeiçoamento das propostas analisadas.

Na construção das nossas considerações finais, gostaríamos de destacar as sugestões propostas pelas crianças e jovens participantes dessa investigação ao pensarem uma suposta criação de cineclubes nas suas instituições educativas. A partir da provocação “se você pudesse criar um cineclubes na sua escola¹⁹⁶, como ele seria?”, recebemos as seguintes ideias:

Primeiro devíamos ter uma sala dedicada com projetor, também depois devíamos ter outra mini sala com várias mesas para os meninos trabalharem. Também devíamos

¹⁹⁶ Inserimos nessa questão o termo escolar pois percebemos que, no primeiro momento em que essa questão foi proposta, as crianças e jovens ficaram sem referência para respondê-la. Entendemos então que, em virtude de alguns cineclubes analisados estarem diretamente ligados as escolas, essa referência poderia contribuir na elaboração das suas sugestões.

fazer aquela... não sei se é *flashbook* [flipbook], mas é aquela coisa que tem várias folhas e depois faz assim... esse tipo de atividades, também aquela coisa que roda, com várias folhas e espelho, pronto, também isso... Tínhamos que ter uma mini sala de gravação, ou pelo menos gravar algumas coisas e também criar histórias, tipo, em cada mês uma turma criava uma história e fazia, e no final do mês, mostrava-se o filme. E fazer mais atividades sobre cinema (Clara, 10 anos, CV).

Acho que a parte de escrita é muito importante, um guião de escrita criativa, ter sempre as pessoas que vão a desenhar, já que a animação é feita... pode ser feita com fotografias, atividades relacionadas à tecnologia para saber mexer com os programas, mais isso (Haley, 16 anos, CV).

Eu acho que colocaria essas animações, se calhar um projeto de... eu não sei muito bem o que se faz num cineclube, mas um projeto de dublagem, para não soar tão estranho quando se está a dar voz a outros personagens e... não sei muito bem... (Beca, 16 anos, CV).

Cada um podia fazer um pequeno filme e ia apresentar à turma, e explicar um cadinho sobre cineclube (Agnes, 9 anos, CV).

la ser... aprender mais sobre... fazer filmes, as partes de cada filme (Emily, 9 anos, CV).

Curtas-metragens, como fizemos lá, por exemplo, aqueles alunos que quisessem poderiam aprender a mexer em câmaras, e também criar, ajudar as pessoas a ser realizadoras, se elas quisessem, e também criar alguns atores (Lee, 13 anos, AON).

Eu gostava de explorar diferentes coisas, desde cinema mais normal até a parte musical. Eu faço teatro musical na verdade, por isso é que estou a dizer isso, eu acho bastante interessante explorar todas essas pequenas partes da arte do cinema, e, portanto, era um bocado aquilo que eu teria em mente. Era, portanto, ao criar o cineclube, gostava de explorar diferentes partes, porque no fundo, tudo... o teatro e mesmo a dança, a música que fazem parte do teatro musical são coisas que vêm lá da história da humanidade, são coisas que sempre serviram para conectar as pessoas e eu acho bastante importante, e eu acho que seria interessante que os jovens

explorassem essa parte, que é uma forma de expressarem, e acho que é bastante interessante (Emma, 14 anos, AON).

Começar a fazer teatros, cinemas, começava a fazer papéis, começava a apresentar, por exemplo, ali no Sá de Miranda, colocava o cineclube né, é assim que se chama, lá a apresentar, e eu acho que isso ia ser uma atividade gira, porque começava-se já assim de novo com essas coisas, depois podia-se desenvolver grandes dons diretos pela escola, diretos para isso, eu criava atividades, atividades ligadas com cinema, com teatro (Bruno, 16 anos, AON).

Várias pessoas com funções diferentes... uma com a câmara, outra com outra câmara e vários espaços dedicados para isso, por exemplo, um estúdio para produção, para se editar as coisas (McQueen, 13 anos, AON).

Sim, ensinar tipo o cinema, no geral, eu acho que muita gente vê filmes, tudo bem, ok, mas muita gente vê os filmes e não tem não tira nenhuma lição dos filmes, ou só vê porque sim, é isso, e achei interessante ele ter vindo aqui e nos ter mostrado um bocado mais sobre cinema e as formas de interpretarmos, as formas com que o cinema também trabalha para nos manter presos na tela, e achei bastante interessante, acho que não mudaria nada (Jordan, 16 anos, AON).

Eu acho que devíamos falar de assuntos importantes, mas também fazer alguns por mais diversão, um misto de atividades (Cleo, 14 anos, AON).

Bom, seria um lugar que teria muitos lugares pra fazer coisas, tipo um show, uma sessão de cinema (...) Teatro... e longas-metragens, longas normais, curtas-metragens, curtas normais (Raya, 7 anos, CM).

Diversão, claro, mensagens e um... olha, teria depois um momento pra conversar sobre isso, pra fazer atividade sobre o que você aprendeu (...) Tipo, pros menorzinhos, tipo pintar o desenho do filme, escrever o que você achou do filme, o que te trouxe, assim, meio que uma redação sobre o filme, pros maiores também né? E até os pais poderiam participar (Perrito, 11 anos, CM).

Um monte de brinquedo, um monte de projeto de filme de Homem Aranha, de Mário, e eu *fazeria* qualquer filme que qualquer pessoa pedir (Peter Park, 8 anos, COOL).

Ah, eu não sei, mais ou menos eu ia brincar com todo mundo, mais ou menos brincadeira, atividades (Dominic, 13 anos, COLL).

la ter ia ter vídeos educativos e até também vai ter várias brincadeiras legais (...) Ah, sobre como respeitar, como cuidar do ambiente. Brincadeiras como pega-pega, esconde-esconde, e alguns esportes (Wandinha, 8 anos, COLL).

As sugestões propostas pelas crianças e jovens revelam, em parte, o tipo de experiências que tiveram junto aos cineclubes que participaram ou participam (algumas desconheciam essas instituições, outras repetiriam as mesmas propostas). Outras conseguiram extrapolar suas perspectivas iniciais, construídas ao longo dos projetos e atividades desenvolvidos pelos quatro cineclubes investigados, sugerindo a criação de espaços voltados ao desenvolvimento de brincadeiras, produção e compartilhamento de filmes, análise fílmica, teatro, exploração de uma diversidade de gêneros e repertórios audiovisuais, participação das famílias, espaço para o desenvolvimento de aptidões pessoais ligadas à área artística, local para convivência, onde se possa aprender e partilhar saberes. Essas falas sugerem possibilidades inventivas, aproximando cineclubes, crianças e jovens, partindo dos seus interesses e afetações, dando pistas as instituições cineclubistas de como promover essa aproximação. Indicam caminhos alinhando a dimensão formativa e os propósitos cineclubistas, respeitando-se os saberes das culturas infantojuvenis.

Todas essas falas, potentes e repletas de possibilidades, nos ajudam a pensar em todo o processo dessa investigação, analisando, de forma ampla, as contribuições dos cineclubes, em Portugal e no Brasil, para o desenvolvimento de uma educação para o cinema junto das crianças e jovens. Como já destacamos, uma dessas contribuições está na tentativa e consolidação de estratégias que promovam a aproximação dessas instituições aos públicos infantojuvenis, através de projetos e ações voltadas especificamente para esse público. Além disso, também enaltecemos o legado de atuação social, cultural, política e educativa dessas instituições junto as suas comunidades.

Conforme acompanhamos ao longo do capítulo 3, descobrimos, por exemplo, a forte atuação dos cineclubes na história da retomada da democracia nos dois países, e nos questionamos se, no atual contexto, os cineclubes, diante das transformações operacionalizadas no âmbito do cinema e da cultura digital, continuam exercendo com a mesma força e relevância o papel político de promotor de práticas democráticas e cidadãs, propulsoras de transformação social, de encontros e debates entre as pessoas,

o cinema e o mundo. Ao assumirmos nosso olhar sobre a educação para o cinema pelo viés cineclubista pautado nos alicerces da educação para os media (ou mídia-educação), acreditamos que esse processo precisa superar a mera oferta de filmes, ou o ensino meramente instrumental das diferentes técnicas de produção cinematográfica. Educação para o cinema, nessa perspectiva, também envolve a compreensão das relações culturais, políticas, económicas, tecnológicas e sociais que o cinema estabelece na sociedade e com os públicos (Fantin, 2006). Desvincular as práticas formativas do conhecimento e análise crítica dos diferentes contextos de produção, recepção e distribuição cinematográfica; das transformações que a linguagem cinematográfica incorpora a cada nova mudança de paradigma da sociedade; da interferência das diferentes tecnologias na produção de imagens e som; da relação hegemónica que as indústrias cinematográficas norte-americanas exercem sobre todo mercado cinematográfico mundial; da produção de sentidos e representações propiciados nos encontros entre o filme e o público, acaba reduzindo qualquer projeto ou prática de educação para o cinema à mera reprodução das habituais práticas de consumo cinematográfico praticadas pelas crianças e jovens na contemporaneidade.

Essa questão acabou sendo de grande relevância ao longo de toda investigação, tendo em vista nosso olhar para os regimes de visualidade que permeiam as culturas infantojuvenis contemporâneas. Observamos e constatamos, através das crianças e jovens entrevistados, as novas relações entre esse público, as diferentes mídias e o cinema, em especial, e entendemos a necessidade dos cineclubes se instituírem como espaços formativos críticos, aliando os saberes técnicos da linguagem cinematográfica às experiências cinematográficas dos públicos contemporâneos, promovendo o diálogo entre instituições, como as escolas, as ONG's e as famílias, conforme os quatro casos analisados nos apresentaram. A mobilização dos cineclubes para se estabelecerem como instituições associativas e congregadoras dos públicos contemporâneos é imprescindível para a sua manutenção diante das novas formas de produção, distribuição e, principalmente, recepção na contemporaneidade.

Nessa investigação, buscamos identificar como são constituídas as diferentes propostas de educação para o cinema pela Associação AO NORTE, pelo Cineclube de Viseu, pelo Cineclube da Mostra e pelo Cineclubinho Ó Lhó Lhó. O mapeamento dos cineclubes nos permitiu selecionar e observar, de forma preliminar, que os quatro casos citados poderiam nos indicar alguns elementos singulares no trabalho que desenvolvem em prol da educação para o cinema nos dois países.

Através do aprofundamento dos estudos de caso, identificamos que as quatro instituições atuam como grandes referências de práticas de educação para o cinema em Portugal e no Brasil, mobilizando alguns princípios destacados. Os dois casos portugueses permitiram a identificação, a partir da análise

de uma ampla gama de atividades desenvolvidas por essas instituições, da complexidade de atuação desses cineclubes junto às suas comunidades, bem como a solidez dos seus projetos de educação para o cinema. Identificamos um maior investimento desses projetos no direcionamento dado ao ensino da linguagem cinematográfica, seja por meio de oficinas, brincadeiras e produção filmica, contribuindo de forma significativa para a ampliação dos saberes desse público sobre as especificidades da linguagem cinematográfica. Outra contribuição identificada nas duas instituições portuguesas é a parceria sólida estabelecida com professores e escolas, facto que permite, além da ampliação das suas ações, sua atuação também no âmbito da formação dos professores, orientando os processos de análise e produção filmica, bem como oportunizando tempos e espaços para a exibição de filmes que não circulam nas principais salas de cinema comercial das cidades. Ou seja, esse trabalho, presente nos dois projetos de educação para o cinema analisados em Portugal, atende as expectativas cineclubistas em torno da preservação e divulgação do cinema europeu e português, dando a conhecer diretores e obras de cunho artístico e estético. Mas também permite que as escolas e professores possam dar continuidade às práticas de literacia cinematográfica, tornando o processo de educação para o cinema mais potente, contínuo e progressivo.

Os dois casos analisados no Brasil nos moveram para a observação de outros aspetos implicados na educação para o cinema. O Cineclube da Mostra, por exemplo, voltado à oferta de um repertório cinematográfico mais amplo para o público infantil, se destaca pela sensibilidade em conseguir aproximar os filmes produzidos em diferentes territórios das culturas infantojuvenis, exibindo filmes produzidos em âmbito internacional, nacional e regional. A presença de um grande público nas sessões desse cineclube nos indica que as crianças e jovens estão abertas e disponíveis para conhecer diferentes filmes, mas acabam não encontrando espaços disponíveis para a receção dessas obras.

O Cineclubinho Ó Lhó Lhó nos permitiu lançar um novo olhar sobre as perspetivas de cinema, cineclubismo e educação para o cinema. O acesso às suas práticas nos permitiu conhecer diferentes estratégias de construção de novos sentidos e sensibilidades sobre si, sobre a comunidade, sobre o público e sobre o cineclubismo. Através desse caso, conseguimos exemplificar uma proposta de atuação cineclubista pautada essencialmente no público, onde o cinema é ferramenta de intervenção e participação cívica e democrática das pessoas no mundo.

Como qualquer itinerário construído de forma prévia, encontramos rotas e caminhos mais difíceis de ser trilhadas. São os fatores condicionantes, internos e externos, que atuam para que os cineclubes e os projetos investigados obtenham êxito, mas também impõe limitações. Identificamos que as parcerias estabelecidas entre os cineclubes e as diferentes instituições (escolas e ONG's), a administração e gestão

do tempo dos projetos, o financiamento e a atuação dos mediadores são determinantes no andamento das propostas de educação para o cinema investigados.

A parceria estabelecida com as escolas pelos cineclubes portugueses, por exemplo, permite a ampliação anual do número de crianças, jovens e professores envolvidos. Por outro lado, restringe o tempo das atividades desenvolvidas, tornando-se suscetível ao calendário dessas instituições. Assim, os dois cineclubes portugueses precisam encontrar estratégias para superar algumas ações que se estruturaram de forma mais pontual e esporádica. Em função dessa condição, observamos as limitações, por exemplo, no maior envolvimento das crianças e jovens ao longo das atividades de produção fílmica, ou na ausência de momentos para análise e debate dos filmes exibidos.

Já no Brasil, os cineclubes investigados buscam alternativas, quando possíveis, para a ampliação das suas ações, como o Cineclube da Mostra, criando novas modalidades de atuação (Cineclube Escolar da Mostra). O Cineclubinho Ó Lhó Lhó, na tentativa de reverter essa questão, consegue, direcionando suas ações sempre ao mesmo grupo de crianças e jovens, estabelecer um projeto a longo prazo, construindo estratégias para serem desenvolvidas de forma longitudinal, produzindo um planejamento que acompanha e incorpora as necessidades e interesses das crianças e jovens participantes.

O papel dos mediadores, que atuam diretamente com as crianças e jovens, também é de extrema importância no êxito dos projetos analisados. Compreender e respeitar os tempos, saberes e referências desse público, propor trocas e interações, promover encantamentos são fatores determinantes na aproximação entre as crianças, os jovens e os cineclubes. Conforme exploramos ao longo das nossas análises, acreditamos que os quatro casos investigados podem refletir ainda mais sobre essa questão, aperfeiçoando suas estratégias de intervenção e mediação junto às crianças e jovens, considerando seus saberes prévios e experiências, desvendando as novas relações que as culturas infantojuvenis estabelecem para exercer seus direitos de comunicação, lazer e cultura.

Em relação ao financiamento, é unânime que essa questão permitiria a ampliação de todos os projetos analisados, seja para viabilização de novos profissionais/mediadores atuando junto as crianças e jovens, seja pela possibilidade de criação das suas próprias estruturas de funcionamento, articulando-se ainda a outros setores da cultura e educação. Todos os dirigentes e mediadores entrevistados citaram o desejo de expandir as ações desenvolvidas, diferenciando, em suas falas, os projetos “possíveis” daqueles que considerariam os “ideais”, o que incita a reflexão sobre a necessidade de políticas públicas que possam garantir a viabilidade dessas propostas.

Concretização dos objetivos da investigação

Retomando os objetivos propostos no início dessa investigação, identificamos as percepções de cinema, cineclubismo e culturas infantojuvenis assumidas pelos cineclubes investigados, implicando diretamente no tipo de educação para o cinema que promovem. Consideramos que três instituições analisadas – Cineclube de Viseu, Associação AO NORTE e Cineclube da Mostra – carregam uma percepção mais clássica de cinema e de cineclubismo, ou seja, orientam suas ações sob uma ênfase maior na busca da preservação de um modelo de recepção cinematográfica que contrarie os demais modelos e formatos de distribuição (salas de cinema comercial e canais de *streaming*, basicamente). Nesse aspecto, sentimos falta de uma abrangência maior, por parte dessas instituições, da exibição, da análise e da crítica dos atuais repertórios imagéticos infantojuvenis. No Cineclube Ó Lhó Lhó foi possível identificar um olhar mais aberto e dinâmico para o envolvimento das diversas produções cinematográficas e audiovisuais contemporâneas, visto que o cineclube não tem como foco a ampliação do repertório filmico, mas sim o trabalho de análise e uso coletivo dessas diferentes produções a serviço do público. Ao longo das nossas análises questionamos se a estratégia de mera exibição de filmes voltados ao cinema de autor ou de arte é suficiente para o enfrentamento da concorrência do cinema norte-americano, e concluímos, a partir das entrevistas realizadas com crianças e jovens, que é necessário ir além, tanto no âmbito de curadoria quanto no trabalho envolvendo as dimensões de análise e produção. Além disso, a ausência de momentos de reflexão e análise coletiva dos filmes exibidos, mediadas pelos cineclubes portugueses e pelo Cineclube da Mostra, subtraem desses projetos um dos momentos de maior potência e importância da atividade cineclubista: as trocas de experiências e os exercícios de alteridade produzidos entre as pessoas e os filmes.

Entendemos que essas questões estão diretamente relacionadas a percepção de cineclubismo implicada pelas instituições investigadas. O enraizamento da Associação AO NORTE, do Cineclube de Viseu e do Cineclube da Mostra nos princípios que embasam os cineclubes como guardiões do cinema de vanguarda e nos ideais de cinefilia, reflete em propostas de educação para o cinema pautadas no olhar para o público infantojuvenil como espectador, bem como em uma perspectiva de formação com bases em ideais moralizantes. A experiência do Cineclube e Cineclubinho Ó Lhó Lhó caminha na consolidação de uma perspectiva de público como centro do processo formativo, sendo os interesses desse público o fio condutor do tipo de cinema que será mobilizado, ressignificando a identidade cineclubista para um espaço de apropriação do público e da comunidade ativa, agente mobilizador crítico de experiências e ações coletivas de comunicação, participação, ativismo e ressignificação da arte cinematográfica.

Em relação a estrutura dos projetos de educação para o cinema dos cineclubes investigados e os conhecimentos de literacia cinematográfica implicados, constatamos, através de alguns aspetos (conceções teóricas implicadas, as parcerias estabelecidas, a atuação dos mediadores, os planeamentos, os objetivos traçados e as atividades desenvolvidas) o perfil de cada projeto e a diversidade de das suas proposições.

Os cineclubes portugueses, por exemplo, conseguem articular, através de uma grande variedade de ações envolvendo diferentes faixas etárias, práticas de exibição e produção filmica ao longo de todo ano. Também desenvolvem atividades buscando o conhecimento de diferentes aspetos da linguagem cinematográfica, conforme exploramos ao longo dos capítulos voltados às análises dos casos. Entretanto, conforme já assinalamos, acreditamos que seja necessária uma reflexão, por parte dessas duas instituições, em relação ao sentido das atividades de produção cinematográfica realizadas com as crianças e jovens, em virtude da predominância dos aspetos formativos estar pautada mais no ensino das questões técnicas e instrumentais da linguagem cinematográfica. Defendemos que a dimensão da produção cinematográfica precisa dialogar com as necessidades comunicativas, permitindo que as crianças e jovens envolvidas abordem temas e questões que falem de si e das suas culturas. Além disso, o facto dessas produções serem conduzidas maioritariamente pelos mediadores, é questionável que a autoria dos filmes produzidos seja das crianças e jovens.

Em relação ao Cineclube da Mostra, esse baseia-se apenas na perspectiva da exibição e apreciação filmica, oportunizando, de forma mais esporádica, momentos para a análise dos filmes após as sessões. Embora consiga incorporar na sua programação, filmes que representam uma maior diversidade de aspetos culturais ligados às crianças e jovens, entendemos que esse cineclube poderia ampliar de forma significativa os sentidos de sua formação se conseguisse prever, ao final de todas as sessões, momentos para o diálogo entre os participantes.

Constatamos que o Cineclubinho Ó Lhó Lhó ainda está em processo de consolidação da sua proposta formativa, pois apenas em 2023 conseguiu organizar uma estrutura de encontros e mediadores voltados especificamente para as ações do Cineclubinho. Pelo que foi possível refletir nesse curto espaço de tempo em que o cineclube está atuando, a partir das metas e objetivos traçados para o ano de 2023, bem como pelas observações e entrevistas realizadas, constatamos que seu olhar para a formação das crianças e jovens para o cinema é diverso das demais instituições analisadas, pois coloca o cinema e o audiovisual como ferramentas a disposição das crianças e jovens para atuarem no mundo. Entretanto, embora acreditem que seu projeto não está pautado em uma proposta de educação para o cinema, observamos que alguns saberes específicos sobre a linguagem cinematográfica, por exemplo, serão

mobilizados para a concretização das atividades que o Cineclubinho projetou para o ano de 2023. Através da apropriação dessas diferentes técnicas, as crianças e jovens participantes do Cineclubinho Ó Lhó Lhó poderão pensar as suas próprias produções, selecionando e escolhendo os recursos que poderão contribuir na construção e comunicação do produto audiovisual que será criado ao longo do ano.

O levantamento e análise da diversidade de ações, atividades, produções, escolas, mediadores, professores, crianças e jovens envolvidos nesses projetos nos ajudaram a observar as mudanças e/ou permanências assumidas pelos cineclubes investigados em torno das profundas transformações operadas ao longo dos planos da Modernidade e Pós-modernidade nos conceitos de cinema, cineclubismo e de públicos infantojuvenis. Vimos que três casos investigados constataam essas transformações, porém, ainda lançam um olhar pessimista sobre essas novas relações, apresentando dificuldades para construir experiências que dialoguem com as novas formas de produção e recepção fílmica, como é o caso dos cineclubes de Viseu, da Associação AO NORTE e do Cineclubes da Mostra.

Um outro objetivo alcançado pela investigação foi a realização do mapeamento dos cineclubes de Portugal e do Brasil, destacando o quantitativo de cineclubes atuantes em cada região nos dois países. Também identificamos os cineclubes que possuem ações de educação para o cinema junto ao público infantojuvenil, bem como as dimensões de literacia cinematográfica adotadas por essas instituições. Concluímos esse mapeamento identificando a presença de 48 cineclubes em Portugal, sendo que, desse total, 28 instituições assumem realizar um trabalho formativo voltado às crianças e jovens. Já no Brasil esse mapeamento nos mostrou a presença de 194 instituições cineclubistas, onde 141 cineclubes assumiram e pontuaram suas práticas de educação para o cinema. Em Portugal, essas instituições organizam-se oferecendo, de forma geral, atividades em torno da exibição de filmes (tanto nos espaços escolares como em outros locais – festivais, mostras), oficinas de produção audiovisual e, minoritariamente, projetos educativos a longo prazo, em parceria com instituições educativas, contemplando diferentes estratégias e atividades em torno dos eixos da exibição, análise e produção, a exemplo do Cineclubes de Viseu e da Associação AO NORTE. A extensa diversidade de atividades cineclubistas no Brasil, nos permitiu realizar um mapeamento a partir de métodos de obtenção de dados possíveis, porém, insuficientes para abranger a totalidade das instituições existentes. Com esses dados, também foi possível identificar que a maioria das instituições cineclubistas brasileiras promove alguma ação formativa para o público infantojuvenil. Entretanto, diferentemente de Portugal, alguns cineclubes brasileiros ampliam sua atuação envolvendo ações não relacionadas diretamente ao cinema, em virtude, muitas vezes, das necessidades desse público e das suas comunidades. A partir do mapeamento brasileiro, identificamos a existência de um cineclubes voltado exclusivamente às crianças e jovens –

Cineclube da Mostra, bem como a existência de um cineclube com forte atuação nacional, protagonizado por jovens – Cineclube Ó Lhó Lhó. Esses fatores foram determinantes para a escolha dos nossos casos de investigação brasileiros.

O último objetivo traçado nos permitiu perceber algumas semelhanças e diferenças entre as práticas cineclubistas desenvolvidas em Portugal e no Brasil. Observamos que, de forma geral, o movimento cineclubista português possui uma organização e estruturação mais profissional e centralizada, em comparação ao movimento brasileiro, ainda extremamente diverso e disperso. Em Portugal, identificamos a forte atuação e representação da Federação Portuguesa de Cineclubes nos eventos em que participamos, bem como a representação da Federação Internacional de Cineclubes, em virtude do atual diretor desse órgão ser português. Sentimos, no tempo em que estivemos trabalhando na pesquisa de campo em Portugal, uma grande mobilização dos cineclubes nos eventos e encontros, discutindo, debatendo e lançando propostas para o avanço das suas práticas. No Brasil, esse movimento conseguiu mobilizar uma retomada das suas discussões justamente no período de isolamento social, onde acompanhamos uma profusão de encontros virtuais, reuniões, debates e mobilizações entre cineclubes e diferentes instituições, como as universidades, por exemplo.

Em relação aos projetos de educação para o cinema dos cineclubes observados, é possível afirmar que Portugal consegue manter uma estrutura mais coesa e articulada, pois trabalha em parceria com escolas e prefeituras, conseguindo fontes de financiamento que lhes permitem pensar e estruturar um trabalho com uma estrutura mais profissional, abrangendo, dessa forma, várias dimensões da literacia cinematográfica. Os dois projetos portugueses analisados, em atividade há mais de vinte anos, apontam a importância da manutenção dessa estrutura e dessa rede de apoios, somando-se, inclusive, ao Plano Nacional de Cinema, que reforça o olhar do país um pouco mais avançado para a causa em contraste com o Brasil.

No Brasil, as iniciativas levantadas ao longo do capítulo quatro nos revelam práticas mais exitosas em torno da educação para o cinema partindo dos projetos desenvolvidos pelas universidades, em diálogo com a educação e comunicação. Entretanto, a análise dos casos do Cineclube da Mostra e do Cineclubinho Ó Lhó Lhó ajudam a reforçar a existência de instituições cineclubistas voltadas a essa causa, mesmo que apresentando limitações e dificuldades de financiamento e incentivo. Em comum, identificamos a falta de políticas públicas e educativas de forma normativa, que poderiam garantir e determinar as dimensões de literacia cinematográfica desenvolvidas por escolas e instituições culturais, como os cineclubes, o que permite a criação de uma maior diversidade e variedade de objetivos, concepções e práticas sobre o tema.

Cineclubes, crianças, jovens e a educação para o cinema na era digital: considerações finais

A partir de todos os dados levantados, das reflexões, das análises, dos questionamentos, da escuta dos entrevistados e do conhecimento dos projetos trazidos à tona como referências para o trabalho em torno da educação para o cinema, consideramos a proposição de alguns princípios que consideramos indispensáveis no trabalho promovido junto ao público infantojuvenil. Esses princípios resultam do cruzamento realizado das práticas observadas junto aos quatro casos analisados, das discussões teóricas levantadas ao longo da pesquisa, das histórias e do conhecimento de cada dirigente, mediador, criança e jovem ouvido para a construção do nosso *corpus* de análise, sintetizados pelo olhar da pesquisadora, uma professora de crianças que buscou, ao longo dos últimos três anos, compreender o lugar e a importância de cada parte dessa investigação: cineclubes, cinema, crianças e jovens.

Os princípios aqui descritos foram pensados tanto para a atuação dos cineclubes, propondo a essas instituições um maior diálogo com as questões pedagógicas e saberes em torno das culturas infantojuvenis, como para as escolas, contribuindo para que professores e instituições educativas mobilizem saberes para a ampliação das potencialidades de interlocução entre o cinema, as crianças e jovens e o mundo.

- **Curadoria e acessibilidade cinematográfica e audiovisual:** destacamos duas questões relevantes sobre esse ponto. A primeira fala sobre a oferta de obras cinematográficas que não estão disponíveis para as crianças e jovens nas salas de cinema das cidades ou nas plataformas de *streaming*. Reiteramos a importância dos cineclubes como promotores e facilitadores do acesso ao patrimônio cultural cinematográfico (Reia-Baptista, 2014; Duarte, 2020), da diversidade e alteridade de filmes, introduzindo e aprofundando o conhecimento sobre diretores, estéticas, gêneros e história do cinema mundial, além da oferta de produções cinematográficas produzidas nos diferentes países, propiciando ao público tanto a diversidade cinematográfica como obras que retratem as suas próprias realidades. Além disso, é urgente que essas instituições viabilizem a exibição de filmes com estratégias inclusivas, como a audiodescrição, por exemplo. Entretanto, salientamos que apenas o acesso e exibição não são suficientes. Os cineclubes precisam atuar como agentes mobilizadores do cinema e os públicos, onde o cinema e as diversas produções audiovisuais contemporâneas sejam ferramentas de pensamento e reflexão sobre o nosso tempo, promovendo reflexão, debate e transformação coletiva, bem como o uso crítico e criativo dos filmes a favor do direito de comunicação, lazer e cultura do público.

- **Parcerias:** as escolas e professores envolvidos nos projetos investigados se mostraram amplamente abertos ao trabalho proposto pelos cineclubes investigados. À medida que o trabalho se efetiva, e que as

crianças e jovens mostram um grande interesse por essa temática, as práticas estabelecidas acabam contaminando outros professores, ampliando cada vez mais as ações desenvolvidas nessas instituições. Mas é preciso que essa parceria promova a organização de um planejamento sistemático, respeitando os tempos e espaços escolares, contribuindo na formação dos professores, construindo coletivamente novas possibilidades de ação com, pelo e para o cinema (Fantin, 2006). Além das escolas, os cineclubes também podem se articular com diferentes instituições e centros culturais, como é o caso da parceria estabelecida entre os cineclubes portugueses, o PNC e o ICA; do Cineclube da Mostra, o CIC/Florianópolis e as famílias participantes; ou do Cineclubinho Ó Lhó Lhó e a ONG Casa dos Girassóis. Assim, entende-se que a educação para o cinema é uma proposta com bases complexas, exigindo ações complementares entre a educação, a comunicação e as artes.

- **Articulação com diferentes mídias:** as entrevistas realizadas com as crianças e jovens participantes apontaram o uso de diferentes mídias por esse público, no alcance de diferentes objetivos. As salas de cinema acabam não sendo mais o espaço maioritário de acesso ao cinema na contemporaneidade. Ao mesmo tempo, temos acompanhado questões cada vez mais urgentes em relação ao uso de dispositivos de inteligência artificial, *deepfakes*, desinformação e *fake news* pela sociedade. Como podemos contribuir para que as crianças e jovens contemporâneas acessem essas tecnologias de forma responsável, ética e criativa? Entendemos que os cineclubes e as escolas precisam estar aliados no desenvolvimento de práticas de literacia visual, ou seja, que promovam estratégias para a apropriação dessas ferramentas, não apenas no sentido do uso instrumental, mas entendendo as novas formas de produção de conhecimento na contemporaneidade, assumindo que essas imagens compõem os repertórios imagéticos das culturas infantojuvenis.

- **Articulação entre as dimensões de apreciação, análise e produção:** considerando toda a análise e os indicadores levantados a respeito de cada uma dessas dimensões ao longo da tese, apostamos na efetividade de uma proposta de educação para o cinema que consiga contemplar o acesso e a apreciação fílmica, a análise coletiva, crítica e democrática desses conteúdos, e a produção fílmica, que considere a autoria dos participantes, a representação das suas vozes e a participação em todas as etapas do trabalho. A articulação dessas três dimensões permite a contextualização do cinema e das mídias audiovisuais na interlocução com a arte, com a comunicação, com a economia e as demais áreas de conhecimento, envolvendo tanto saberes da linguagem cinematográfica como sobre as infinitas possibilidades produzidas nesses encontros.

- **Mediação:** a partir das situações levantadas anteriormente, problematizamos o processo de mediação e o papel dos mediadores que atuam junto às crianças e jovens. Vimos que apenas o conhecimento

técnico sobre o cinema não é suficiente na composição de um projeto de educação para o cinema. Também é necessário observar as novas especificidades das culturas infantojuvenis e sobre o lugar dos cineclubes e do cinema na contemporaneidade. Além disso, também é importante a reflexão sobre o lugar de centralidade dos mediadores e dirigentes cineclubistas que, ao definirem as propostas de educação para o cinema apenas em virtude dos seus próprios repertórios e histórias pessoais, podem acabar limitando esses projetos em virtude das suas próprias experiências. Entendemos que as crianças e jovens participantes precisam ser ouvidos e considerados desde o planejamento das ações, permitindo o encontro de diferentes saberes.

Consideramos ainda, diante das mudanças implicadas no cinema em virtude da cultura digital, mencionadas e discutidas ao longo de toda essa investigação, que os cineclubes são instituições privilegiadas na preservação e manutenção da memória cinematográfica. Entretanto, se apenas buscarmos atingir esse objetivo, desconsiderando as atuais formas de recepção do público contemporâneo, negando a sua identidade associativa e sua organização como instituição democrática do público (e não para o público), é possível que acabem perdendo a disputa para as plataformas de *streaming* e demais estratégias de divulgação cinematográfica. Além disso, a aproximação dessas instituições do público infantojuvenil pode contribuir para a criação de espaços coletivos onde crianças e jovens possam conviver, debater, refletir e atuar no mundo.

Indicações para trabalhos futuros

Indicamos ainda, como proposta de trabalhos e pesquisas futuros, a investigação sobre experiências cineclubistas (escolares ou não) onde crianças e jovens sejam protagonistas das práticas de educação para o cinema instituídas, observando como a organização desses espaços pode transformar os processos comunicativos exercidos pelas infâncias e juventudes na contemporaneidade, observando os discursos que serão produzidos, os padrões imagéticos que serão utilizados e as possibilidades de transgressão do atual regime de visualidade.

Concluimos essa investigação salientando a necessidade da finitude dessa pesquisa, bem como as possibilidades e limitações encontradas ao longo do percurso, determinantes para o trabalho construído.

E na chegada aos “créditos finais” desse trabalho, retomo o poema, escrito em 2019, tocada pelos encontros vividos junto às crianças e o cinema. Poema que agora é ressignificado em virtude das novas experiências e aprendizagens construídas ao longo dos três anos de produção dessa investigação,

onde, novamente, tive a oportunidade de me reconstruir enquanto pesquisadora e professora de crianças:

“Cinema como possibilidade de ver o que não pode ser visto.

Cinema como ferramenta para nossa ressignificação.

Cinema como experiência de vida.

Cinema para o nascimento de amor pelo outro.

Cinema como fortalecimento da esperança em mim e naqueles que me guiam...

... e naquele que me conduz eu confio,

eu toco,

eu me apoio.

Eu deposito meu propósito de ir além...

Eu entrego minha condição de desconhecer a amplitude do horizonte que posso chegar.

Eu cedo meu olhar ao dele, pois ele renova o que não consigo ver.

Empresto a ele meu coração, para que as suas experiências me ajudem a ser um novo alguém.

E, no fim de tudo, sabendo que essa história estará marcada em algum lugar, eu brinco de imaginar o que os meus sonhos, agora, podem concretizar”.

Referências

- Abel, R. (2004). Os perigos da Pathé ou a americanização dos primórdios do cinema americano. In L. Charney & V. R. Schwartz (Orgs.), *O cinema e a invenção da vida moderna*. (R. Thompson, Trad., pp. 215-230). Cosac & Naify.
- Aderaldo, G. (2017). Territórios, mobilidades e estéticas insurgentes. Refletindo sobre as práticas e representações coletivas de realizadores visuais nas metrópoles contemporâneas. *Cadernos de Arte e Antropologia*, 6(2), 31-48. <https://doi.org/10.4000/cadernosaa.1272>
- Agirre, K. (2014). El nuevo Hollywood y la posmodernidad: entre la subversión y el neoconservadurismo. *Palabra Clave*, 17(3), 645-671. <http://doi.org/10.5294/pacla.2014.17.3.4>
- Aidelman, N. & Collel, L. (2018). Transmitting cinema: some proposals for our time. *Film Education Journal*, 1(2), 147-162. <http://doi.org/10.18546/FEJ.01.2.04>
- Almeida, R. (2017). Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. *Educação em revista*, 33, 1-28. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153836>
- Antunes, M. A. (2008). *Comunicação, Público e Multidão em Gabriel Tarde (Análise)*. Biblioteca online de ciências da comunicação. Labcom. 2008. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/antunes-marco-antonio-comunicacao-publico-multidao.pdf>.
- Arantes, H.S. (2014). *Memórias do cineclubismo: A trajetória do CEC – Centro de Estudos Cinematográficos de Juiz de Fora*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora]. Repositório Institucional da Universidade de Juiz de Fora. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/434>
- Araujo, C. B. (2011). *Modernidade e transição no cinema americano entre 1894 e 1915*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Institucional da PUCSP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4342>
- Azevedo, M. (1948). *O Movimento dos Cine-Clubes: textos coordenados e, em parte, traduzidos por Manuel de Azevedo*. *Seara Nova*, (1081), 217-219. http://ric.slhi.pt/Seara_Nova
- Babo, I. (2013). O acontecimento e os seus públicos. *Comunicação E Sociedade*, (23), 218–234. [https://doi.org/10.17231/comsoc.23\(2013\).1623](https://doi.org/10.17231/comsoc.23(2013).1623)
- Baecque, A. (2011). *Cinefilia: invenção de um olhar, história de uma cultura, 1944-1968*. (A. Telles, Trad.). Cosac & Naify.
- Baldini, J.P. (2012). *Cineclubismo e políticas culturais: uma análise das implicações das políticas do governo Lula na configuração da rede no Rio Grande do Sul*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório da Universidade do Rio Grande do Sul. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/55121>
- Bamba, M. (2005, setembro, 5-9). *A ciber-cinefilia de outras práticas espectatoriais mediadas pela internet*. Trabalho apresentado ao NP 07- Comunicação Audiovisual [Congresso]. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro. Online. <http://mahomedbamba.com/SITE/WP-CONTENT/UPLOADS/2017/12/011-1.PDF>

- Baptista, T. (2009). Nacionalmente correcto: a invenção do cinema português. Estudos so Século XX, 305-323. <http://hdl.handle.net/10362/5428>.
- Baptista, T. (2013). 1920-1929 O cinema “tipicamente português”. In P. Cunha & M. Sales (Orgs.) *Cinema português: um guia essencial* (pp. 70-92). SESI-SP Editora.
- Barbosa, M.C.S. (2014). Alfabetização Audiovisual: um conceito em processo. M.C.S. Barbosa & M.A. Santos (Coord.), *Escritos de Alfabetização Audiovisual* (pp. 248-264). Editora Libretos.
- Bardin, L. (1977/2011). *Análise de conteúdo*. (L.A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Edições 70.
- Bazalgette, C. (2010). Analogue sunset. The educational role of the British Film Institute, 1979-2007. *Comunicar*,(35), 15-24. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-02-01>
- Bazin, A. (2018). *O que é cinema?* (E. A. Ribeiro, Trad.). Ubu Editora.
- Benjamin, W. (1987). A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In W. Benjamin, *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. (S. P. Rouanet, Trad., pp. 165-196). Editora Brasiliense.
- Bergala, A. (2008). *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ.
- Bertaux, D. (1997). *Les Récits de Vie: Perspective Ethnosociologique*. Nathan
- Bévort, E. & Belloni, M.L. (2009). Mídia-educação: conceitos, histórias e perspectivas. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1081-1102. <https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/?format=pdf&lang=pt>
- BFI, British Film Institute (2015). *A Framework for film education*. <https://www2.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/%20bfi-a-framework-for-film-education-brochure-2015-06-12.pdf>
- Bird, S. E. (2011). Are we all producers now? *Cultural Studies*, 25(4-5), 502–516. <https://doi.org/10.1080/09502386.2011.600532>
- Bogdan, R.C. & Biklen, S. N. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. B. Santos & T. M. Baptista, Trad.). Porto Editora.
- Boletim do Cine-clube do Porto, nº 200 (1955, 9 de outubro). https://docs.google.com/file/d/0B8qf4EMOIMBkeUgyTEEyD2M2OVk/edit?pli=1&resourcekey=0-_od4kOnpg-Q_jMpbUUlttg
- Bondía, J.L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20–28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Borčić, M. (2020). Triangulating a discussion between fil, the viewer and a wider frame of life: reflections on a life in film education. *EJ*. 3(1), 32-45. <https://doi.org/10.14324/fej.03.1.03>
- Brea, J. L. (2005). Los estúdios visuales: por una epistemología política de la visualidad. In J.L. Brea (Coord.), *Estudios visuales: la epistemología de la visualidade em la era de la globalización* (pp. 5-14). Ediciones Akal.
- Brea, J. L. (2010). *Las três eras de la imagen: imagen-materia, film, e-image*. Ediciones Akal.

- Buckingham, D. (2006). *Crescer na era das mídias: após a morte da infância*. G. Girardello & I. Orofino (Trad.). [Trabalho não publicado].
https://www.academia.edu/2748378/Crescer_na_era_das_m%C3%ADdias_eletr%C3%B4nicas
- Buckingham, D. (2010). Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação & Realidade*, 35(3), 37-58. <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>
- Buckingham, D. (2012). Rethinking the child consumer: new practices, new paradigms. *Comunicação, mídia e consumo*, 9(25), 43-69. <https://doi.org/10.18568/cmc.v9i25.311>
- Burn, A. (2010). Thrills in the Dark: Young People's Moving Image Cultures and Media Education. *Comunicar*, 18(35), 33-41. <http://doi.org/10.3916/C35-2010-02-03>
- Butcher, P. (2016). A reinvenção de Hollywood: cinema americano e a produção de subjetividade na sociedade de controle. *Contemporânea (Título não-recorrente)*, 2(2), 14-26.
<https://doi.org/10.12957/CONTEMPORANEA.2004.23154>
- Butruce, D. (2003). Cineclubismo no Brasil: Esboço de uma história. *Acervo*, 16(1), 117–124.
<https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/140>
- Campos, R., & Sarrouy, A. (2020). Juventude, Criatividade e Agência Política. *Revista TOMO*, (37), 7-42. <https://doi.org/10.21669/tomo.vi37.13371>
- Canclini, N.G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Gedisa Editorial.
- Canclini, N. G. (2008). *Leitores, espectadores e internautas*. Iluminuras.
- Canclini, N.G. (2020). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Bielefeld University Press.
- Carpentier, N. (2011). Contextualising author-audience convergences. *Cultural Studies*, 25(4-5), 517–533.
<https://doi.org/10.1080/09502386.2011.600537>
- Carvalho, A. S. de. (2021). Cineclubes como narrativa de resistência, prática de reflexão e crítica cinematográfica na/para a contemporaneidade. *Revista Trama*, 12(2). <https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v12n2p90-97>
- Cefaï, D. (2017). Públicos, problemas públicos, arenas públicas. *Novos Estudos - CEBRAP*, 36(01), 187–214.
<https://doi.org/10.25091/s0101-3300201700010009>
- Charney, L. (2004). Num instante: o cinema e a filosofia da modernidade. In L. Charney & V. R. Schwartz (Orgs.), *O cinema e a invenção da vida moderna* (R. Thompson, Trad., pp. 317-336). Cosac & Naify.
- Cine Clube de Viseu (2022, março). 2021 *Relatório de Actividade*.
https://vistacurta.pt/relatorios/CCV2021_relatorio_online.pdf
- Clair, R. (2008). *Cineclubismo: memórias dos anos de chumbo*. Editora Multifoco.
- Clarembaux, M. (2010). Film Education: Memory and Heritage. *Comunicar Scientific Journal of Media Education*, 35(18), 25-31. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-02-02>
- Cletison, J. (2011). Arquipélago dos Açores e Litoral Catarinense - século XVIII a XXI. *Educação em linha*, (16), 49-50. <https://educacaoemlinha.com.br/arquivos/EducacaoemLinha16.pdf>

- Código de Conduta de Ética da Universidade do Minho*, 2020, V2, Comissão de Ética da UMinho.
https://www.uminho.pt/PT/uminho/Etica/Codigo-de-conduta-etica/Documents/Co%CC%81digo%20de%20Conduta%20E%CC%81tica%20UMinho%202020_aprovado%20CGeral.pdf
- Comentário Geral nº 25 sobre os direitos da criança em ambiente digital, 2 de março, 2021.
<https://criancaconsumo.org.br/wp-content/uploads/2021/04/observasion-general-n-25-2021.pdf>
- Cordero-Hoyo, E. (2021). Os primórdios do cinema. In. N. Araújo (Coord.), *História do cinema: dos primórdios ao cinema contemporâneo*. (pp. 19-41). Edições 70.
- Cortesi, S., Hasse, A., Lombana-Bermudez, A., Kim, S., & Gasser, U. (2020). Youth and Digital Citizenship+ (Plus): Understanding Skills for a Digital World. *Youth and Media, Berkman Klein Center for Internet & Society*. 2(2020). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3557518>
- Costa, A. F. (2004). Dos públicos da cultura aos modos de relação com a cultura: algumas questões teóricas e metodológicas para uma agenda de investigação. In *Públicos da Cultura – Livro de Atas do encontro Públicos da Cultura organizado pelo Observatório das Actividades Culturais do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa* (pp. 121-140). Lisboa Observatório das Actividades Culturais.
- Costa, F.C. (2005). *O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação*. Azougue Editorial.
- Costa, M.V. (2009a). Consumir “o outro” como pratica de cidadania. In M.V. Costa (Org.) *A educação na cultura da mídia e do consumo* (pp.30-32). Lamparina.
- Costa, M.V. (2009b). Educar-se na sociedade de consumidores. In M.V.Costa (Org.) *A educação na cultura da mídia e do consumo* (pp. 35-37). Lamparina.
- Costa, G.D. (2022). *Infância, cinema e educação: da Escola de Vícios à Escola de Vida (1920-1964)*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/247609>
- Coutinho, C.P. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. (2ª ed.). Edições Almedina.
- Convenção obre os direitos da criança, 20 de novembro, 1989, <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>
- Cruz, J.L. (2013). 1970-1979. O cinema na transição democrática. In P. Cunha & M. Sales (Orgs.). *Cinema português: um guia essencial* (pp. 192-214). SESI-SP Editora.
- Cruz, H. (2021). *Práticas artísticas, participação e política*. Edições Colibri.
- Cunha, P. (2006). O cinema e a educação no Estado Novo: o caso da comissão de cinema educativo (1932). *Estudos do século XX*, 6, 353-367.
<https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/10264/1/O%20Cinema%20e%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Estado%20Novo.pdf>
- Cunha, P. (2013). Cineclubismo e censura em Portugal 1956-76. [Comunicação oral]. *Congresso Internacional sobre Censura ao Cinema e ao Teatro CIMJ*, Lisboa, Portugal.
https://www.academia.edu/7880934/Cineclubismo_e_Censura_em_Portugal_1956_76_2013_
- Cunha, P. (2018, dezembro). Uma pré-história da Federação Portuguesa de Cineclubes. *Revista Cinema*, 44, 34-41.

- Cunha, P. (2021). Terceiro cinema ou a descolonização do cinema. In N. Araújo (Coord.), *História do cinema: dos primórdios ao cinema contemporâneo*. (pp. 129 – 156). Edições 70.
- Cunha, P. (2022). O movimento cineclubista em Portugal no século XXI. In P. Cunha, M. Penafria, F. Cabral & T. Fernandes (Eds.), *Cinema em Português XIV Jornadas*. (pp. 217-232). Editora LabCom. <http://doi.org/10.25768/654-857-5>
- Cunha, P. & Penafria, M. (2017). A crítica dos cineclubes em Portugal: o caso do boletim do Cineclube de Guimarães (1959-60). In P. Cunha & M. Penafria (Orgs.), *Crítica do cinema. Reflexões sobre um discurso* (pp. 103-122). Covilhã UBI: Labcom.IFP. <http://hdl.handle.net/10400.6/5035>
- Debord, G. (2003). *A sociedade do espetáculo*. eBooksBrasil.com. <https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf>
- Debray, R. (1993). *Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente*. (G. Teixeira, Trad.) Editora Vozes.
- Dewey, J. (1946). *The public and its problems*. Gateway Books. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.190550/page/n45/mode/2up?view=theater>
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. (V. Ribeiro, Trad.). Martins Fontes.
- Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources* 4(3), 335-354. <https://doi.org/10.1177/1523422302043007>
- Dornelles, L.V. (2005). *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Editora Vozes.
- Duarte, R. (2009). *Cinema & Educação*. (3a ed.). Autêntica Editora.
- Duarte, R. (2020). A educação como estratégia de preservação do cinema. In R. C. Santos, M. K. Santos & E. Amaral (Orgs.), *Cinema, educação e infância* (pp. 11-18). Edições UESB.
- Duarte, J. I. (2020). A cinepedagogia enquanto “grande função do cinema”. Discursos, modelos e experiências do cinema educativo em Portugal (1920-1950): o caso do Porto. *CEM: Cultura, Espaço & Memória*, (10), 125-142. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/CITCEM/article/view/7033>
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas*, (30), 180-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105112060014>
- Dussel, I. (2014). Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad (The relationships between film and schooling: an experience crossed by visuality). *Estudios Da Língua(gem)*, 12(1), 77-100. <https://doi.org/10.22481/el.v12i1.1241>
- Laguzzi, G. (2010). El cine: historia de un lenguaje y debates pedagógicos. In I. Dussel, A. Abramowski, B. Igarzábal, & G. Laguzzi (Orgs.), *Aportes de la imagen en la formación docente: abordajes conceptuales y pedagógicos*. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa. <http://socialesyescuela.com.ar/items/show/21>
- Elsaesser, T. (2017). *Cinema como arqueologia das mídias*. (C. Szlak, Trad.). Edições SESC São Paulo.
- Esquenazi, J. (2006). *Sociologia dos públicos*. (F. Lopes, Trad.). Porto Editora.
- EU Kids Online (2014). *EU Kids Online: Findings, methods, recommendations*. <https://lisedesignunit.com/EUKidsOnline/html5/index.html?page=1&noflash>

- Fantin, M. (2006). *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88793>
- Fantin, M. (2008a). A mídia na formação escolar de crianças e jovens. In M.C.S. Barbosa & M.B. Sousa (Org.), *Livro de Atas do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação* (pp. 1-14). São Paulo: Intercom.
- Fantin, M. (2008b). Os cenários culturais e as multiliteracias na escola. *Comunicação e Sociedade*, (13), 69-85. [http://doi.org/10.17231/comsoc.13\(2008\).1145](http://doi.org/10.17231/comsoc.13(2008).1145)
- Fantin, M. (2014). Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In M.C.S. Barbosa & M.A. Santos (Coord.), *Escritos de Alfabetização Audiovisual* (pp. 45-67). Editora Libretos.
- Featherstone, M. (1995). *Cultura de consumo e pós-modernismo*. (J. A. Simões, Trad.). Editora Studio Nobel.
- Fernandes, A. H. (2010). O cinema e as narrativas de crianças e jovens: reflexões iniciais. *Revista Contemporânea de Educação*, 5(10), 49-64. <https://doi.org/10.20500/rce.v5i10.1615>
- Fernandes, N & Trevisan, G. P. (2018). Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In M.F.P. Aberto & A. P. Lucas (Orgs), *Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia y adolescência* (pp. 121-138). Editora UFPB.
- Ferreira, R. A. (2010). *Consumo cinéfilo e o prazer da raridade*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/2871>
- Ferreira, C.O. (2013). 1990-1999 Estabilidade, crescimento e diversificação. In P. Cunha & M. Sales (Orgs.), *Cinema português: um guia essencial* (pp. 238-267). SESI-SP Editora.
- Ferreira, C. M. (2021). Cinema clássico americano. In N. Araújo (Coord.), *História do cinema: dos primórdios ao cinema contemporâneo*. (pp. 65-86). Edições 70.
- Figueiredo, M. S. (2007). *Professor...as crianças já ligara a TV...e você?* {Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria}. Repositório Digital da Universidade Federal de Santa Maria. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7264>
- Fischer, R.M.B. (2008). Imagens da mídia, educação e experiência. In M. Fantin & G. Girardello (Org.), *Liga, roda, clica: Estudos da mídia, cultura e infância* (pp. 25-40). Papyrus.
- Flores, T.M. (2007). *Cinema e experiência moderna*. MinervaCoimbra.
- Floridi, L. (Ed.) (2014). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer Open.
- Franchini, F & Vidal, D.G. (2018). O cinema como inovação pedagógica: os cineclubinhos da professora Ilka Laurito (1961-1964). *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11(26), 133-150. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i26.8850>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Fresquet, A. M. (2017). *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Autêntica Editora.

- Fresquet, A. M. (2021). Ver-rever-transver: uma aproximação aos motivos visuais do cinema e ao plano comentado, entre outros modos de ver cinema na escola. In A. A. F. Gomes, B. Colucci, M. Melo (Orgs.), *Cinema-educação em mapas abertos*. (pp. 15-44). Criação Editora.
- García, C.G. & Martín, F.J.G. (2007). Estudios visuales. Lugar de convergência y desencuentro. *Azafea: Revista de Filosofía*, 9 (9), 93-103. <https://doi.org/10.14201/643>
- Gatti, A. (2004). Cineclube. In F. Ramos & L.F. Miranda (Org). *Enciclopédia do cinema brasileiro* (pp. 128-130). Editora Senac.
- Gaudreault, A. & Marion, P. (2016). *O fim do cinema? Uma mídia em crise na era digital*. (C. P. Kasper, Trad.). Papyrus.
- Gauthier, C. (1999). *La passion du cinéma: cinéphiles, ciné-clubs et salles spécialisées à Paris de 1920 à 1929*. École des Chartes.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e Identidade*. (P. Dentzien, Trad.). Jorge Zahar Editora.
- Gil, I.C. (2011). *Literacia Visual: estudos sobre a inquietude das imagens*. Edições 70.
- Girão, O., Pereira, S. & Pinto, M. (2014). Debate em torno dos nativos digitais. In Z. Pinto-Coelho & N. Zagalo (2014), *Comunicação e Cultura. III Jornadas Doutorais, Ciências da Comunicação e Estudos Culturais* (pp. 78 -88). CECS.
- Gonçalves, A. & Rabot, J. (2010). Nota introdutória: A modernidade e o Pós-modernismo em foco. *Comunicação e Sociedade*, (18), 7-9. [http://doi.org/10.17231/comsoc.18\(2010\).1003](http://doi.org/10.17231/comsoc.18(2010).1003)
- Gonring, G. M. (2015). Cineclubes Piratas: aparatos tradicionais com tecnologia imprópria. *Revista FAMECOS*, 22(3), 96–109. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2015.3.20590>
- Granja, P. (2007). Cineclubes e cinefilia: entre a cultura de massas e a cultura de elites. *Estudos do Século XX*, (7), 361-384. dx.doi.org/10.14195/1647-8622_7_21
- Grover, S. (2004). Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood*, 11 (1), 81–93. <https://doi.org/10.1177/0907568204040186>
- Guerra, I. C. (2014). *Pesquisa qualitativa e Análise de Conteúdo – sentidos e formas de uso*. Editora Principia.
- Gunning, T. (2006). Le cinéma d'attraction: le film des premiers temps, son spectateur, et l' avant-gard. *1985: Mille huit cent quatre-vingt-quinze*, (50), 55-65. <https://doi.org/10.4000/1895.1242>
- Gusmão, M.C.S. (2008). O desenvolvimento do cinema: algumas considerações sobre o papel dos cineclubes para formação cultural. *Atas do IV ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura* (1-15). Faculdade de Comunicação UFBA.
- Gusmão, M.C.S. & Santos, R.C. (2015). Cinema e católicos no Brasil: entre a ação pastoral-religiosa e a ação cultural-educacional. *ALCEU*, 15(30), 146-167. <http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from%5Finfo%5Findex=9&infoid=539&sid=42>
- Hagener, M. (2014). How the Nouvelle Vague Invented the DVD: Cinephilia, new waves and film culture in the age of digital dissemination. *Aniki. Portuguese Journal of the Moving Image*, (1), 73-85. <https://doi.org/10.14591/aniki.v1n1.61>

- Hansen, M. (1993). Early cinema, late cinema: permutations of the public sphere. *Screen*, 3(34), 197-210. <https://doi.org/10.1093/screen/34.3.197>
- Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. (J. H. Rodrigues, Trad.). Artmed.
- Hoffmann, A. & Cassino, H. (2020). Infância, cultura visual e educação. *Childhood & Philosophy*, (16), 1- 19. <http://10.0.50.157/childphilo.2020.48432>
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. (G.A. de Almeida, Trad.). Jorge Zahar Ed.
- Hutcheon, L. (1991). *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. (R. Cruz, Trad.). Imago Editora.
- Huysen, A. (1991). Mapeando o pós-moderno. (C.A.C. Moreno, Trad.). In H.B. Hollanda (Org.), *Pós-modernismo e política* (pp. 15-80). Rocco.
- INE (2015). *NUTS 2013 : as novas unidades territoriais para fins estatísticos*. Instituto Nacional de Estatística. <https://www.ine.pt/xurl/pub/230205992>.
- Instrução Normativa DC/ANCINE nº 63, 2 de outubro, 2007, República Federativa do Brasil. <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=76976>
- Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência*. (S. L. de Alexandria, Trad.). Aleph.
- Kellner, D. (2001). *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. (I. C. Benedetti, Trad.). EDUSC.
- Lara, T. V. (2017). Cinema na escola: o cineclubismo infantil no Brasil. *C. Legenda, Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense*, (35), 117-136. <https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/36999>
- Leandro, A. (2001). Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Comunicação & Educação*, (21), 29-36. <http://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0121p29-36>
- Lei nº 13006/2014, de 27 de junho. República Federativa do Brasil. <https://legis.senado.leg.br/norma/584817#:~:text=Acrescenta%20C2%A7%208%C2%BA%20ao%20art,nas%20escolas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>.
- Lins, H. A. M. (2014). Cultura visual e a pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. *Educação em revista*, 1(30), 245-260. <http://doi.org/10.1590/so102-46982014000100010>
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *O ecrã global*. (L.F. Sarmiento, Trad.). Edições 70.
- Lisboa, F.S.G. (2007). O cineclubismo na América Latina: idéias sobre o projeto civilizador do movimento francês no Brasil e na Argentina (1940-1970). In M.H. Capelato, E. Moretin, M.S. Napolitano & E. Thomé (Org.), *História e cinema: dimensões históricas do audiovisual*. (pp. 351-369). Alameda Casa Editorial.
- Livingstone, S., Bober, M. & Helsper, E.J. (2005). Active participation or just more information? *Information, Communication & Society*, (8)3, 287-314. <http://doi.org/10.1080/13691180500259103>
- Livingstone, S., Kardefelt-Winther, D., Kanchev, P., Cabello, P., Claro, M., Burton, P., Phyfer, J. (2019). Is there a ladder of children's online participation? Findings from three Global Kids Online countries, *Innocenti Research Briefs*, (02)2019, UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence.

- Liz, M. (2022). *Educação para o cinema em Portugal. Policy Report 2022*. OPJ: Observatório Permanente da Juventude. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
https://www.ics.ulisboa.pt/flipping/opj2022_pr/
- Lopes, J. T. (2009). Da democratização da cultura a um conceito e práticas alternativas de democracia cultural. *Cadernos de estudo, (14)*, 2-13. doi: 10.17346/se.vol14.121
- Lopes, R. & Tenório, T.C. (2020). Endosso infantil no Youtube: legislações nas fronteiras entre anúncio publicitário e conteúdo orgânico. In Guedes, B. & Carvalho, B. J. (Org.), *Infâncias, juventudes e debates emergentes em comunicação*. (pp. 74-96). Pimenta Cultural. <http://10.31560/pimentacultural/2020.052.74-96>
- Loureiro, J. & Faustino, S.L. (2021). "Cineclubes". *Visão, Caderno Sete*, pp. 99-104.
- Lull, J. (2008). The active pleasures of expression and communication. *Comunicar, (30)*, 21-26.
<https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-003>
- Luz, P.S. (2012). "Há crianças portuguesas que só falam 'brasileiro'". *Diário de Notícias*.
<https://www.dn.pt/sociedade/ha-criancas-portuguesas-que-so-falam-brasileiro-14292845.html>
- Lyotard, J. (2009). *A condição pós-moderna*. (R.C.Barbosa, Trad., 12a Ed.). Editora José Olympio.
- Macedo, F. (2010). Cineclube e Autoformação do público. In Alves, G. Alves & F. Macedo (Orgs), *Cineclube, cinema & educação* (pp. 27-55). Editora Praxis.
- Macedo, F. (2020a, 31 julho). Cineclube: conceito e história. [Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=B8DDDiQ7Ju0&t=4587s>
- Macedo, F. (2020b, 21 de agosto). O futuro do cineclube. Debates cineclubistas. [Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=OLkfgKEojSM>
- Macedo, F. (2021, 22 abril). O primeiro cineclube? Periodização do cineclubismo – epistemologia e ideologia. [Poste em blogue]. <http://felipemacedocineclubes.blogspot.com/search?updated-max=2021-06-22t09:57:00:07:00&max-results=10>
- Macedo, F. (2022). Política nacional Aldir Blanc: a nova legislação para a cultura comunitária pode mudar muita coisa. Ou não. [Poste em blogue]. <https://felipemacedocineclubes.blogspot.com/2022/08/>
- Machado, A. (1997). *Pré-cinemas & pós-cinemas*. Editora Papyrus.
- Maciel, D. M. P. (2021). AO NORTE: Cineclubismo, Investigação e ativismo cultural. In *Cinema: espaços, estudos, instituições e patrimônios, Coleção Patrimônio a Norte*, (8). Direção Regional de Cultura do Norte, Ministério da Cultura, Portugal. https://issuu.com/cultura.norte/docs/drcn_pan_08_panorte
- Maffesoli, M. (2010). Pós-modernidade. *Comunicação E Sociedade, (18)*, 21–25.
[https://doi.org/10.17231/comsoc.18\(2010\).982](https://doi.org/10.17231/comsoc.18(2010).982)
- Maffesoli, M. & Martins, M. L. (2011). Ciberculturas. *Revista de Comunicação e Linguagens, (42)*, 41-52.
<http://hdl.handle.net/1822/23794>.
- Malusá, V. (2007). *Católicos e cinema na capital paulista – O Cine-club do Centro Dom Vital e a escola superior de cinema São Luis (1958-1972)*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Institucional da Universidade Estadual de Campinas.
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284698>

- Mantecón, A. R. (2009). O que é público? Revista Poiésis, 10(14), 173-213.
<http://doi.org/1022409/poiesis.1014.173-213>
- Mantecón, A.R. (2017). *Ir al cine: antropología de los públicos – la ciudad de las pantallas*. Gedisa Editorial.
- Marcelo, F. de A.; Fischer, R. M. B. (2011). Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. *Educação & Realidade*, 36(2). 505-519. <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16944>
- Marinone, I. (2009). *Cinema e anarquia: uma história (obscura) no cinema na França (1985-1935)*. (A. Mendes, Trad.). Beco do Azogue Editorial.
- Martín-Barbero, J. (1998) Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación, *Cultura y Educación*, 10(1), 17-34. <https://doi.org/10.1174/113564098760604947>
- Martín-Barbero, J. (2006). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. (R. Polito & S. Alcides, Trad., 4a Ed). Editora UFRJ.
- Mascarello, F. (2000). Notas para uma teoria do espectador nômade. In: *Estudos de Cinema: Socine II e III* (pp. 219-238). Editora Annablume.
- Mascarello, F. (2006). *História do cinema mundial*. Papyrus Editora.
- Melo, J.B. (2011). *Lanterna mágica: infância e cinema infantil*. Editora Civilização Brasileira.
- Melot, M. (2015). *Uma breve história...da imagem* (A. A. Alves, Trad.). Edições Húmus.
- Mendonça, L. (2013). 1940-1949 Os cinemas periféricos e o caso português dos anos 40: elementos para uma análise crítica. In P. Cunha & M. Sales (Orgs.), *Cinema português: um guia essencial* (pp. 138-155). SESI-SP Editora.
- Migliorin, C. (2014). Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola. In M.C.S. Barbosa & M.A. Santos (Coord.), *Escritos de Alfabetização Audiovisual* (pp. 155-165). Editora Libretos.
- Migliorin, C. & Pipano, I. (2009). *Cinema de brincar*. Editora Relicário.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Mirzoeff, N. (2016). O direito a olhar. *ETD - Educação Temática Digital*, 18(4), 745–768.
<https://doi.org/10.20396/etd.v18i4.8646472>
- Mistry, J. (2021). Decolonizing processes in film education. *Film Education Journal*, 4 (1), 1–13.
<https://doi.org/10.14324/FEJ.04.1.01>
- Mondzain, M. (2015). *Homo spectator: ver, fazer ver*. (L. Lima, Trad.). Editora Orfeu Negro.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, 9(2), 191-211. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>
- Moraes, J. M. (2016). Os públicos de cinema em Portugal entre a diversão e o decoro: as distintas apropriações dos espaços cinematográficos (1896-1924). *Estudo Ibero-Americanos*, 42(3), 1168-1188.
<http://dx.doi.org/10.15448/1980-864X.2016.3.22930>
- Morettin, E. V. (1995). Cinema educativo: uma abordagem histórica. *Comunicação & Educação*, (4), 13-19.
<http://doi.org/10:11606/issn.2316-9125.v0lp413-19>

- Morin, E. (2018). A alma do cinema. In I. Xavier (Org.), *A experiência do cinema (antologia)*. Paz e Terra.
- Morrone, M. L. (1997). *Cinema e educação (1920-1945): a participação da "imagem em movimento" nas diretrizes da Educação Nacional e nas práticas pedagógicas escolares*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48131/tde-10092019-144219/>
- Moura, E, Ramos, R., Simões, S. & Li, Y. (2021). Técnica de Análise de Conteúdo: uma reflexão crítica. In A. P. Costa, A. Moreira & P. Sá (Org.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados (vol. 3)* (pp. 45-49). Universidade de Aveiro Editora. <https://doi.org/10.34624/dws9-6j98>
- Mundim, L.F.C. (2016). *O público organizado para a luta: o cinema do povo na França e a resistência do movimento operário ao cinema comercial (1895-1914)*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/158300>
- Mundim, L.F.C. (2021). Quando o mal é grande e sem remédio radical, tomamos remédios improvisados – a industrialização do cinema e as origens da organização do público na França (1985 – 1914). *Tempo e Argumento*, (13)32, 1-35. <https://doi.org/10.5965/2175180313322021e0203>
- Nunn, C. (2020). Film(making) education for all? British cultural policy and film education. *Film Education Journal*, 3(2), 191–205. <https://doi.org/10.14324/FEJ.03.2.06>
- Ofemann, R.J.O. (2016). Práticas de consumo cinéfilas: dos cineclubes e cadernos de cinema para a web a solidificação da cinefilia no ambiente digital. *Atas do Congresso Internacional Comunicação e Consumo, 6º Encontro de GTs de Pós-graduação – Comunicon*, 1-14.
- Orozco-Gómez, G. (2008). Audiences and screens in America. *Comunicar*, (30), 10-13. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-001>
- Pacheco, R. (2015). *Cinema e educação: estudos de caso no Brasil e em Portugal*. [Tese de Doutorado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/18469>
- Pacheco, R. (2016). O desenho metodológico de uma pesquisa qualitativa sobre cinema e educação. *Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação Universidade Federal de Juiz de Fora*, 10(2). 1-18. <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2016.v10.21289>
- Pacheco, R. (2019). Pedagogias do cinema: história e abordagens educativas. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*. (36): 34-50. <https://revistas.utp.br/index.php/a/issue/view/123>
- Pacheco, R. (2020). O cinema como potencializar do estigma da colonização: uma análise prática da hipótese-cinema. In R.C. Santos, M.K. Santos & E. Amaral (Org.), *Cinema educação e infância*. (pp. 27-40). Edições UESB.
- Peña, R. (2021, 26 de março). El espectador privado. Seminário El publico del futuro. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=-rnAUMDL1E8&t=4085s>
- Pereira, A.C. (2010). Cineclubes: uma forma alternativa de ver cinema em Portugal. *Revista Imagofagia (ASAECA)*, (2), pp. 1-15. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/7138>
- Pereira, W.P. (2013). 1930-1939 O Cinema Português de Salazar. In P. Cunha & M. Sales (Orgs.), *Cinema português: um guia essencial* (pp. 93-137). SESI-SP Editora.

- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E.J, Pombo, T & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.
- Pereira, M.G.C. (2017) Criança e economia não combinam? Relações entre Infância, dinheiro e práticas de consumo. In. A. Alcântara & B. Guedes (Orgs.), *Comunicação e Infância: processos em perspectiva* (pp. 12-37). Pimenta Cultural.
- Pereira, S. (2000). Educação para o media e cidadania. *Cadernos de educação de infância*, (56), pp. 1-6. Associação dos profissionais de educação de infância (APEI).
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4768>
- Pereira, S. (2021). *Crianças, jovens e Media na era digital. Consumidores e produtores?* Uminho Editora/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Pinto, M. (Coord.), Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T.D. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho.
- Pipano, I. (2019). *Isso que não se vê: pistas para uma pedagogia da imagem*. [Tese de doutoramento, Universidade Federal Fluminense]. Repositório Institucional da Universidade Federal Fluminense.
<https://app.uff.br/riuff/handle/1/15380>
- Portela, P. (2019). *Introdução aos estudos de audiência*. CECS, Universidade do Minho.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/61715/1/2019_Portela_Introducao-Estudos-de-Audiencia.pdf
- Portugal, D. (2011). O realismo entre as tecnologias da imagem e os regimes de visualidades: fotografia, cinema e a “virada imagética” do século XIX. *Discursos fotográficos*, 7(11), 33-54.
<https://doi.org/10.5433/1984-7939.2011v7n11p33>
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. (S.M.A. Carvalho & J.L. Melo, Trad.). Graphia.
- Primo, A. (2005). Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. *Contemporânea*, (45), 1-16.
<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Tecnologia/cibercultura/Enfoques%20e%20desfoques%20no%20estudo%20da%20intera%C3%A7%C3%A3o%20mediada%20por%20computador.pdf>
- Pucci Junior., R.L. (2006). Cinema Pós-moderno. In Mascarello, F. (Org.). *História do cinema mundial* (pp. 361-378). Papyrus Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (J.M. Marques, M.A. Mendes & M. Carvalho, Trad., 2ª ed.). Editora Gradiva.
- Rancière, J. (2010). O espectador emancipado. (J.M. Justo, Trad.). Orfeu Negro.
- Reia-Baptista, V. (1995). Pedagogia da Comunicação, Cinema e Ensino: dimensões pedagógicas do cinema. In J.G. Aguaded & J. Cabero (ed.), *Educación y Medios de Comunicación en el Contexto Iberoamericano* (pp. 143-156). Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida.
- Reia-Baptista, V. (2014). Film Literacy and Pedagogical Heresy against Cultural Oblivion. *Synergies Sud-Est européen*, (4), 61-70. https://gerflint.fr/Base/SE_europeen4/reia_baptista.pdf

- Reia-Baptista, V., Burn, A. Reid, M. & Cannon, M. (2014). Literacia cinematográfica : reflexión sobre los modelos de educación cinematográfica en Europa. *Revista Latina de comunicación Social*, (69), 354-367. <http://doi.org/10.4185/rlcs-2014-1015>
- Resolução nº163/2014, de 13 de março de 2014, Secretaria de Direitos Humanos, República Federativa do Brasil.
- Rincón, O. (2008). No more audiences, we all become producers. *Comunicar*, (30), 93-98. <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-014>
- Rivoltella, P.C. (2005). Il cinema luogo di educazione, tra scuola ed extra-scuola. In P. Malavasi; S. Polenghi & P.C. Rivoltella (Org.). *Cinema, pratiche formative, educazione* (pp. 67-88). Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P.C. (2008). A formação da consciência civil entre o “real” e o “virtual”. In M. Fantin & G. Girardello (Org.), *Liga, roda, clica: estudos da mídia, cultura e infância* (pp. 41-56). Papirus.
- Rodrigues, M. A. (2019). As três fases da modernidade e a existência das coisas nas artes. In. A.D. da Silva & M.A. Rodrigues (Org.), *Cinema e hipermodernidade* (pp. 13-68). Mercado de Letras.
- Rüdiger, F. (1999). *Comunicação e teoria crítica da sociedade: fundamentos da crítica à indústria cultural em Adorno*. (2a ed.). EDIPUCRS.
- Sales, M. (2013). 1950-1959 Anos de cinefilia e formação. In P. Cunha & M. Sales (Orgs.), *Cinema português: um guia essencial* (pp. 156-172). SESI-SP Editora.
- Sampaio, I. V., Pereira, G.C. & Cavalcante, A. P. P. (2021). Crianças youtubers e o exercício do direito à comunicação. *Cad. Cedes*, 41(113), 14-22. <https://doi.org/10.1590/CC231374>
- Santaella, L. (2003). Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista Famecos*, (22), 23-32. <http://doi.org/10.15448/1980-3729.2003.22.3229>
- Santaella, L. & Nöth, W. (1998). *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. Editora Iluminuras.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M.J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Coord.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. (9-34). Asa.
- Sarmiento, M. J. & Marchi, R. C. (2008). Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma *Sociologia da Infância crítica. Configurações*, (4), 91-113. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.498>
- Schuina, L.G.B & Zanetti, D. (2021). A utilização de plataformas virtuais pelo cineclube Jece Valadão durante a pandemia de Covid-19. *Anais do 7º Seminário de Comunicação e territorialidades: perspectivas e desafios*. 1(7), 2-9. <https://periodicos.ufes.br/poscom/article/view/37812>
- Schwartz, V.R. (2004). O espectador cinematográfico antes do aparato do cinema: o gosto do público pela realidade na Paris fim-de-século. In V. Charney & V. R. Schwartz (Orgs.), *O cinema e a invenção da vida moderna*. (R. Thompson, Trad., pp. 337-360). Cosac & Naify.
- Silva, V. A. S. (2009). Cinema e cineclubismo como processos de significação social. *Domínios da imagem*, 3(4), 137-148. <https://doi.org/10.5433/2237-9126.2009v3n4p137>
- Silva, E. L. (2014). *Campo do cineclubismo brasileiro: uma análise dos interesses em jogo no período de rearticulação do movimento cineclubista*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande

- do Sul]. Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/129872>
- Silva, A. R. & Marcelino, V. S. (2022). Procedimentos da Análise Textual Discursiva: considerações iniciais. In A. R. Silva & V. S. Marcelino (Org.). *Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática*. (pp. 18-35). Encontrografia Editora.
- Simmel, G. (1973). A metrópole e a vida mental. (S.M. Reis, Trad.). In O.G. Velho (Org.), *O fenômeno urbano* (pp. 11-25). Zahar Editores.
- Singer, B. (2004). Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. In L. Charney & V. R. Schwartz (Orgs.), *O cinema e a invenção da vida moderna*. (R. Thompson, Trad., pp. 95-126). Cosac & Naify.
- Soares, I.O. & Blanco, P. (2021). A urgência da educação midiática. In I. Aguaded, V.M.Santos, F. Chibás-Ortiz & A. Vizcaino-Verdú (Coord.), *Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática*, (pp. 5-9). Instituto Palavra Aberta.
- Sontag, S. (1996, fevereiro). The decay of cinema. *The New York Times Magazine*, 6, p. 60.
<https://www.nytimes.com/1996/02/25/magazine/the-decay-of-cinema.html>
- Souillès-Debats, L. (2013). *La culture cinématographique du mouvement ciné-club: histoire d'une cinéphilie (1944-1999)*. Tome 1. [Tese de doutorado, Université de Lorraine].
https://www.researchgate.net/publication/325627718_La_culture_cinematographique_du_mouvement_cine-club_histoire_d'une_cinephilie_1944-1999_-_Tome_1
- Souza, A.R. (2010). O desafio dos cineclubes. In J.B.P. Neto (Org.). *1 Encontro Internacional dos direitos do público* (pp. 85-89). Associação de difusão cultural de Atibaia/SP.
<https://www.yumpu.com/pt/document/read/46756340/encontro-internacional-dos-direitos-do-publico-cultura-digital>
- Souza, A.C. (2011). *Cineclubismo no Brasil: visões de ontem e perspectivas do contemporâneo*. [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal Fluminense].
https://www.academia.edu/43671869/Cineclubismo_no_Brasil_vis%C3%B5es_de_ontem_e_perspectivas_do_contempor%C3%A2neo
- Spyrou, S. (2020). Children as future-makers. *Childhood*, 27(1), 3-7.
<https://doi.org/10.1177/0907568219884142>
- Stake, R.E. (1999). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stoilova, M., Livingstone, S. & Kerdefelt-Winther, D. (2016). Global Kids Online: Researching children's rights globally in the digital age. *Global Studies of Childhood*, 6(4), 455-466.
<https://doi.org/10.1177/2043610616676035>
- Tarde, G. (1989). *L'Opinion et la foule (1901)*. Presses Universitaires de France.
http://classiques.uqac.ca/classiques/tarde_gabriel/opinion_et_la_foule/tarde_opinion_et_la_foule.pdf
- Tatim, J. (2015). Aura, de perto e de longe. In C.L. Caimi e R.P. Oliveira (Orgs.). *Sobre alguns temas em Walter Benjamin* (pp. 121-146). Editora UniRitter.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Editora Paidós.

- Uratdo, M. B., Santos, R. C. & Fukusima, S. S. (2020). Efeito Kuleshov: a influência do contexto emocional no processamento de faces. *Número Temático Cérebro & Mente: reflexões e processos psicológicos básicos*. 14(4), 120-139. <http://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.29122>
- Valdellós, A.S. (2013). Nueva cinefilia: reflexiones sobre la transformación de las prácticas cinéfilas por las nuevas tecnologías de la contemporaneidad. *Razón Y Palabra*, 17(2_83), 223–233. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/526>
- van Dijck, M. J. (2009). Users like you? Theorizing agency in user-generated content. *Media, Culture & Society*, 31(1), 41-58. <https://doi.org/10.1177/0163443708098245>
- Vernet, M. (2012). O cinema e a narração. In J. Aumont *et al.* *A estética do filme* (9ª ed., pp. 89-155). Papirus.
- Xavier, I. (1978). *Sétima arte: um culto moderno*. Editora Perspectiva.
- Xavier, I. (2019a). *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência* (9ª ed.). Editora Paz e Terra.
- Xavier, I. (2019b). O papel estratégico da crítica na formação do pensamento cinematográfico. *Rumores*, 13(25), 12-31. http://doi.org/10.11606/issn.1982-677X.rum.2019.01_155969
- Zanoni, F.G.P. (2014). O cinema, os cineclubes e a censura: uma breve genealogia das práticas culturais portuguesas. *Tempos históricos*, (18), 255-285.
- Zanoni, F.G.P. (2017). O cinema escolar como berço do entretenimento. *Educação & Realidade*, 42(2), 557-577. <https://doi.org/10.1590/2175-623654581>
- Zavala, L. (2005). Cine clássico, moderno y pós-moderno. *Razón y palabra*. México, (46) <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n46/lzavala.html>

Anexos

Anexo 1 Parecer do Comitê de Ética da Universidade do Minho



Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CEICSH 072/2022

Relator: Manuel Pinto

Título do projeto: *Formação de públicos de cinema na infância: estudo do papel dos cineclubes em Portugal e no Brasil*

Equipa de Investigação: Milene dos Santos Figueiredo (IR), Doutoramento em Ciência das Comunicação, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho; Drª Sara de Jesus Gomes Pereira (Orientadora), Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho; Drª Monica Fantin (Orientadora), Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Formação de públicos de cinema na infância: estudo do papel dos cineclubes em Portugal e no Brasil*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 19 de julho de 2022.

O Presidente da CEICSH

(Acílio Estanqueiro Rocha)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

Apêndices

Apêndice 1 Material de apoio – Descrição das atividades do projeto “Escolas em Grande Plano – Associação AO NORTE/Viana do Castelo/Portugal



University of Minho
Institute of Social Sciences

Material de apoio – Descrição das atividades do projeto “Escolas em Grande Plano – Associação AO NORTE/Viana do Castelo/Portugal

- *CINEREDE_Viana*: essa atividade tem como objetivo a exibição de filmes para turmas de 4º ano da Educação Básica. Segundo Carlos Viana, a escolha do 4º ano tem em vista “porque entendemos que os alunos do quarto ano podiam ter ali um nível etário chave para começarmos a iniciá-los na linguagem do cinema” (Carlos Viana, entrevista pessoal, 12 de julho, 2022). A atividade ocorre nos três períodos escolares (ou trimestres), mas pode variar em decorrência de fatores externos, como a pandemia, por exemplo. Em cada período é exibido um filme, programado pela equipe do projeto¹⁹⁷. Antes da exibição dos filmes, a Associação AO NORTE, em parceria com o Centro de Formação Contínua de Viana do Castelo, promove uma ação formativa de curta duração para os professores das turmas participantes, no intuito de contribuir para a exploração pedagógica dos filmes. Além disso, compartilha-se com esses professores, quando é possível, o dossiê orientador para o debate sobre os filmes apreciados, produzido pelo PNC.

- *Os Lumière na sala de aula*: essa atividade tem como alvo crianças e jovens do Ensino Básico, Profissional e Secundário. A proposta visa trabalhar a narrativa cinematográfica e o texto não literário, através de três encontros – blocos de 90 minutos cada, de acordo com a disponibilidade da turma. Nesses três encontros, o mediador aborda a invenção do cinematógrafo pelos irmãos Lumière, a partir do visionamento dos filmes apresentados na primeira sessão pública de cinema em 28 de dezembro de 1895, em Paris. Seguindo a proposta de criação do cinema mudo, é proposto aos alunos a criação de argumentos para serem produzidos em um só plano, em um minuto e sem falas e sons. Esses argumentos são filmados, editados e avaliados, e depois passam a compor o acervo da plataforma online.

- *CINEpoesia*: essa atividade tem como foco alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário ou Superior. Geralmente é articulado com professores das disciplinas de Português e Educação Visual, mas pode acontecer em interlocução com outras áreas. Nessa atividade, o(a) professor(a) da turma é responsável pelo trabalho de escolha e análise de um ou vários poemas. Após essa etapa, o projeto atua

¹⁹⁷ No ano letivo de 2021/2022 foram realizadas duas sessões: uma na sala de cinema Cinema Verde Viana e outra na própria escola. Os filmes exibidos foram “O garoto”, de Charles Chaplin (EUA, 1921) e “Aniki Bobó”, de Manoel de Oliveira” (Portugal, 1942).

em três momentos de 90 minutos aproximadamente (de acordo com a disponibilidade do grupo), buscando transpor o texto poético para audiovisual.

No ano de 2021/2022 seis escolas participaram dessa atividade, envolvendo 11 turmas de 7º, 8º, 9º, 11º e 12º anos. Foram produzidos 22 filmes, disponíveis na plataforma “Lugar do Real”¹⁹⁸.

- *Vídeo na escola*: essa atividade tem como objetivo o contacto de crianças do 1º ciclo do Ensino Básico com a linguagem do cinema. O(a) professor(a) da turma constrói com as crianças um texto sobre algum assunto que seja de interesse do grupo. O texto, que não pode exceder as 400 palavras, dará origem ao guião do filme. As próximas etapas contam com a participação do mediador da AO NORTE, que inicialmente faz uma introdução à linguagem cinematográfica. Posteriormente, o guião do filme é construído coletivamente, passando-se ao planeamento do filme e o momento das filmagens. Segundo o documento orientador do projeto, “os alunos são parte ativa ao longo da realização de todo o percurso formativo” (Projeto Escolas em Grande Plano, 2021/2022, p.5). Essa atividade não possui um tempo pré-determinado para acontecer¹⁹⁹, pois varia de acordo com a articulação realizada com o(a) professor(a).

- *Histórias na praça*: essa atividade tem como público-alvo alunos do Ensino Básico, Secundário, Profissional e Superior. Consiste na oportunidade dos alunos envolvidos experimentarem o processo de produção de um curta-metragem, vivenciando as etapas de produção de guiões/roteiros, planeamento das ações e filmagem. As turmas interessadas nessa atividade realizam sua inscrição previamente. Caso sejam selecionadas, o professor da escola produz junto aos alunos uma história para ser filmada, de preferência aproveitando temas do plano curricular. Após a análise e adaptação desse roteiro pela equipe da AO NORTE, é marcado um período, durante os Encontros de Cinema, para a reunião dos alunos com a equipe do projeto e a realização da filmagem do filme. Preferencialmente, a filmagem do filme é realizada ao ar livre, salvo exceções adversas. O filme produzido pelos alunos será editado pela equipe da AO NORTE ao longo de todo ano e será exibido no ano posterior, em uma sessão especial durante os Encontros de Cinema, com a participação dos alunos, pais, professores e demais interessados.

Segundo documento orientador dessa atividade²⁰⁰:

Os alunos e os professores são assim sensibilizados para o processo de criação cinematográfica através da análise e da reflexão da sua história, bem como das estratégias de adaptação técnica e estética do imaginário proposto. Na verdade, as

¹⁹⁸ Em contacto com o realizador Felipe Guerra, orientador dessa atividade, foi informado que no ano letivo de 2022/2023 foram produzidos 44 filmes decorrentes do CINEpoesia

¹⁹⁹ No ano letivo de 2021/2022 participaram dessa atividade sete escolas, envolvendo crianças da Educação Pré-escolar e dos 2º, 3º e 4º anos. Foram produzidos oito filmes, disponível na plataforma Lugar do Real.

²⁰⁰ Disponível em: <http://www.encontrosdecinema.pt/doc/historias-na-praca023-doc-orientador.pdf?v=01>

Histórias da Praça é um território do vale tudo, nada é impossível, como no cinema (Documento orientador Histórias na Praça, 2023).

Desde 2001 o “Histórias na praça” já envolveu a participação de mais de 3000 crianças do município de Viana do Castelo, bem como executou a produção de mais de 100 filmes. Tem como orientador responsável o realizador, cineasta, produtor, professor e programador cultural português Pedro Sena. Em 2022 essa atividade também contou com a mediação de Felipe Guerra (captação de imagem), Daniel Deira (captação de som) e João Peixoto (organização da atividade).

- *O filme da minha vida*: essa atividade é voltada a alunos do Ensino Secundário e Superior. Segundo Carlos Viana (entrevista pessoal, 12 de julho, 2022), consiste no convite feito a um ilustrador, que é incitado a transformar o filme que marcou a sua vida em linguagem gráfica, através de um álbum em banda desenhada/história em quadrinhos: “depois nós convidamos os alunos de Artes, fundamentalmente Artes, embora aparecem alunos de Português, por exemplo, mas é fundamentalmente de Artes para visionar o filme, e depois tem aqui o encontro com o ilustrador”. O convite realizado para as escolas e alunos de Artes envolve a apreciação do filme escolhido pelo ilustrador, visita à exposição dos originais e um encontro/debate entre todos. A coleção é dirigida por Tiago Manuel, e em 2022 foi produzida a 25ª edição com a obra “VAU”, do artista português António Jorge Gonçalves, inspirada no filme “A viagem de Chihiro”, de Hayao Miyazaki (Japão, 2001).

- *Ação08! Festival Nacional de Vídeo Escolar*: o Festival é voltado para o público do Ensino Básico, Secundário e Profissional, e acontece durante os Encontros de Cinema. Tem como objetivo promover “a prática e a cultura audiovisual em contexto escolar” (Documento orientador, 2021/2022), através da exibição pública dos filmes inscritos no festival. É aberto a alunos, grupos de alunos ou Clubes de Cinema das escolas portuguesas do Ensino Básico e Secundário. São aceites curtas de até dez minutos, em formato de animação ou ficção. O Festival ocorre no Teatro Sá de Miranda, e a premiação acontece dividindo-se os seguintes grupos: 1º e 2º ciclo do Ensino Básico – melhor animação; 3º ciclo do Ensino Básico – melhor filme de animação; Ensino Secundário – melhor filme de animação e melhor filme de ficção.

Figura 33

Cartaz da edição de 2022 do Festival Ação08!



Créditos:
<http://encontrosdecinema.pt/2022/acao08.php>

- *Escola no Cinema*: essa atividade ocorre durante os Encontros de Cinema, através da exibição de filmes no Teatro Sá de Miranda e no Cinema Verde Viana. A programação é dividida entre crianças do Pré-escolar, do 1º ciclo – 1º, 2º e 3ºs anos, 1º ciclo – 4º ano, 2º ciclo, 3º ciclo, Ensino Secundário, Profissional e Superior. Para participar, as escolas precisam realizar inscrição prévia.

- *Oficinas nas escolas*: essa atividade também é realizada pontualmente durante o Encontro de cinema. Durante um turno, o orientador dirige-se à turma selecionada para a realização dessa atividade (mediante inscrição prévia). No ano de 2022 foram oferecidas três modalidades: oficina de *Stop motion* (pixilação), com Paulo D’Alva, destinada a aulas no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico; oficina de brinquedos ópticos, também ministrada por Paulo D’Alva e destinada a alunos do Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, e oficina “A linguagem do cinema”, ministrada por Felipe Guerra, destinada a alunos do Ensino Básico, Secundário e Superior.

Apêndice 2 Material de apoio – Descrição das atividades do projeto “Cinema para as escolas” – Viseu/Portugal



Material de apoio – Descrição das atividades do projeto “Cinema para as escolas” – Viseu/Portugal

- *Aprender em filmes*: essa atividade tem como objetivo promover a realização de filmes de animação ao longo de todo o ano letivo. Cada filme é realizado entre dez a doze sessões nas escolas, em turmas do 1º, 2º, 3º ciclos e do Secundário, envolvendo oficinas de animação com diferentes técnicas. Essa inserção ocorre através da inscrição das escolas, que buscam integrar em seu currículo essa atividade a partir de diferentes disciplinas. Durante a atividade é trabalhado todo o processo de produção cinematográfica, desde a produção de guiões/roteiros, passando pela organização do filme e manipulação de softwares de animação²⁰¹. Essa sessão do projeto tem a coordenação de Graça Gomes, além da mediação de outros profissionais. Após a finalização dos filmes, eles são exibidos para a comunidade escolar, bem como submetidos a festivais de cinema do país.

- *Escolas animadas*: essa sessão apresenta vários desdobramentos, divididos em: “Ver filmes na escola e em casa”, “Brinquedos ópticos”, “Fazer filmes na escola” e “Ir ao cinema”. São destinadas a crianças do Pré-escolar ao Ensino Secundário.

Com a pandemia, algumas dessas atividades também foram adaptadas para serem realizadas de forma virtual. O site do projeto disponibiliza uma ampla variedade de sugestão de filmes e materiais de apoio para os professores e demais interessados.

“Ver filmes na escola e em casa” é composto por quatro atividades: 1) sessões de curtas na sala de aula (proposta de exibição de um conjunto de filmes, normalmente curtas-metragens de animação, que podem ser visualizados em sala de aula, seguida por algumas atividades de exploração, como conversas sobre o filme, desenhos, cartazes de cinema e fichas de filmes); 2) um curta por mês (é indicado um filme para ser visualizado pelas escolas durante a primeira semana de cada mês. Cada filme é acompanhado por uma ficha orientadora, que ajuda o professor da turma a explorar o filme apreciado); 3) 1 filme = 1 cartaz de cinema – Oficina de cartaz de cinema (essa atividade explora a criação de cartazes de filmes através de uma oficina prática); 4) diário cinéfilo (produção de um caderno para registo das crianças sobre temas e assuntos ligados ao cinema).

²⁰¹ No ano letivo de 2021/2022 o “Aprender em filmes” contou com a participação de 40 alunos das Escola Básica 2,3 General Serpa Pinto, de Cinfães e do Agrupamento Escolar Tomaz Ribeiro, de Tondela.

As oficinas de “Brinquedos ópticos” acontecem em quatro momentos: 1) oficina de taumatrópios com história; 2) sombras chinas; 3) zootrópio; 4) folioscópio/flipbook.

“Fazer filmes na escola” também é composta por cinco oficinas sobre diferentes técnicas de animação, destinadas à diferentes faixas etárias, através do uso de diferentes materiais: 1) Come-come (oficina de *Stop motion* e pixilação voltada à crianças de Jardim da infância); 2) Aparecer e desaparecer em sala de aula (oficina de *Stop motion* e pixilação destinada a crianças de Jardim da infância e 1º ciclo); 3) Coisas da escola como nós imaginamos (oficina de *Stop motion* e pixilação voltadas ao 1º ciclo); 4) Oficina de personagens: exploração e criação de personagens (exploração de diferentes personagens de animação voltadas a crianças e jovens do 1º e 2º ciclos e do Ensino Secundário); 5) Oficina de guião, histórias para filmes pequenos (escrita criativa para filmes de curta-metragem, voltadas a crianças e jovens de 1º e 2º ciclos e do ensino Secundário).

“Ir ao cinema” é voltada a exibição e apreciação de filmes na sala de cinema: “na ida ao cinema normalmente escolhemos, na verdade, os filmes para crianças dos 3 aos 10 anos. Filmes de imagem real, há pouquíssimos em Portugal distribuídos. E normalmente optamos sempre por um filme de animação” (Carla Augusto, entrevista pessoa, 06 de julho, 2022). Também é previsto um trabalho de exploração dos filmes nas escolas, junto aos professores e alunos.

Todas essas ações do eixo “Escolas animadas” são coordenadas por Rodrigo Francisco, e mediadas por Carla Augusto e Graça Gomes. Várias dessas atividades compõem o eixo do “Pequeno Cinema”, que será visto a seguir.

Na imagem abaixo podemos apreciar alguns materiais informativos distribuídos para as crianças e escolas participantes, orientadores das ações desenvolvidas em torno do projeto “Cinema para as escolas”. Os três *cards* são do ano letivo 2019/2020, tendo sido fornecidos à pesquisadora durante as observações. Neles é possível observar uma breve explicação e alguns orientadores das atividades que são propostas pelo projeto, complementando as ações desenvolvidas.

Figura 34

Cards (frente e verso) de três atividades promovidas pelo projeto “Cinema para as escolas”



- *Pequeno Cinema*: o Pequeno Cinema é uma aposta na educação para o cinema com crianças entre os três e dez anos de idade, que segundo Carla Augusto, possuem uma maior plasticidade de aprendizado. Assim, pensou-se na organização de um ciclo de atividades específicas para essa faixa etária, que começou apenas com a exibição de filmes (primeiro curtas, depois expandiu-se para médias e longas-metragens), em quatro sessões. Mas, com o tempo, o projeto foi se readaptando, pois percebeu-se que estava restrito apenas a exibição de filmes. Ao longo dos anos, e com um financiamento que permitisse a sua ampliação para a contratação de mais mediadores, foi possível a inserção de novas atividades, como oficinas de animação. Manteve-se a regularidade de quatro encontros, para haver um equilíbrio nas ações ao longo do ano e não manter uma proposta pesada para os tempos escolares: “se nós queremos entrar na escola, não podemos entrar também de qualquer maneira, temos que perceber essas dinâmicas” (Carla Augusto, entrevista pessoal, 06 de julho, 2022). Atualmente o Pequeno Cinema conta com quatro sessões: “Ver filmes na escola”, “Brinquedos ópticos”, “Fazer filmes na escola” e “Ir ao cinema”. Todas essas sessões possuem como objetivos²⁰²:

- Trabalhar o gosto das crianças pelo Cinema e pelo audiovisual, desenvolvendo a reflexão e o espírito crítico e criativo;
- Iniciar os alunos para a diversidade da linguagem cinematográfica, contextualizando alguns dos marcos mais importantes da história do cinema;
- Promover contextos de problematização, experimentação e inovação sobre e a partir do cinema (transposição/tradução de linguagem cinematográfica para outros suportes comunicacionais; construção/experimentação de brinquedos ópticos e cinema de animação).

²⁰² Informações disponíveis em <https://www.cineclubeviseu.pt/Escolas-Animadas>

“Ver filmes na escola” consiste na exibição de filmes nas escolas ou, em virtude da pandemia, um filme por mês online. Também contempla essa sessão a oficina de cartazes de cinema. A sessão de “Brinquedos ópticos” fica a escolha da escola entre as quatro opções já mencionadas. “Fazer filmes na escola” pretende a criação de filmes de animação, de curta-metragem, com os participantes, e, finalmente, “Ir ao cinema” consiste na ida à sala de cinema para apreciação de filmes e para a apreciação dos cartazes produzidos²⁰³.

A coordenação do Pequeno cinema é realizada por Carla Augusto, sendo financiada pelo ICA, IPDJ e do município de Viseu.

A figura a seguir apresenta um material produzido em torno das atividades do projeto “Pequeno Cinema”. Esse material foi distribuído para as crianças participantes, servindo como orientador, registo das ações e recurso de interação. Além de explicar o passo a passo de cada uma das quatro sessões compostas pelo Pequeno Cinema, o material também dispõe de instruções de brincadeiras, que podem ser feitas em casa, bem como códigos em formato de *QR code*, que, ao serem acessados, disponibilizam outros materiais disponíveis no site do Cineclube de Viseu. Esse material foi cedido à pesquisadora durante a pesquisa de campo.

Figura 35

Mapa do “Pequeno cinéfilo” (frente e verso), produzido no ano letivo de 2021/2022

²⁰³ No ano letivo de 2021/2022 foram atingidos 30 grupos, e no ano letivo de 2022/2023 outros 24 grupos serão contemplados.



- *Fichas de análise*: as fichas de análise consistem na produção de um material aprofundado de análise de filmes exibidos durante as sessões de cinema do projeto Cinema para as escolas. Essas fichas buscam contribuir para que os professores (e demais interessados) explorem os filmes em sala de aula. Contém informações adicionais sobre os filmes apreciados, bem como sugestões de atividades e de análise sobre as obras. Estão disponíveis no site do Cineclube algumas fichas de análise. Além disso, elas também são disponibilizadas às escolas e publicadas no boletim Argumento e na revista NOESIS²⁰⁴.

²⁰⁴ A revista NOESIS é produzida pela Direção-Geral da Educação de Portugal através da partilha de boas práticas educativas e materiais de apoio aos professores.

- *Fichas para os mais pequenos:* da mesma forma como ocorre com as fichas de análise, as fichas para os mais pequenos consistem na produção de material de apoio para análise e exploração dos filmes em sala de aula, pelos professores das turmas envolvidas, para crianças de Jardim da Infância, Pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico. Segundo o site do Cineclube de Viseu, as fichas são produzidas com a colaboração de vários professores.

- *Sessões de cinema:* essa atividade é direcionada para crianças do 1º ciclo do Ensino Básico até estudantes de Ensino Superior, e consiste na exibição de filmes na sala de cinema que complementem os currículos escolares. Tem como objetivos:

- Formar um público de cinema exigente;
- Utilizar as possibilidades formativas do cinema para uma educação humanista;
- Explorar na sala de aula o filme pela sua importância estética e temática.

Nesse sentido, pretende-se a participação das escolas nessas atividades e que elas continuem, posteriormente, em sala de aula, através do uso das fichas de análise e outros recursos que o cineclube disponibiliza. Também buscam estreitar as relações entre os professores participantes e o cineclube. No ano letivo de 2021/2022 essa atividade envolveu 1.637 alunos através de 21 sessões, sendo coordenada por Rodrigo Francisco.

- *Vanguardas e estéticas no cinema:* essa formação é destinada a alunos do Ensino Superior, professores e demais interessados. O curso pretende explorar assuntos relacionados a história e estética no cinema, contemplando uma formação de 25 horas. Para a realização do curso foi estabelecida uma parceria com a ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu.

- *Aprender em filmes:* a proposta dessa atividade consiste na produção de filmes de animação, em formato de curta-metragem, ao longo do ano letivo. Contempla alunos do 1º ciclo do Ensino Básico até o Ensino Secundário. Está estruturado a partir de realização de oficinas, que acontecem durante 10 a 12 encontros com as turmas participantes, inscritas previamente pelos professores interessados. Ao longo dos encontros são exploradas diferentes técnicas do cinema de animação e da linguagem cinematográfica. Segundo o site do cineclube²⁰⁵, essa atividade tem como objetivos:

- Promover a interdisciplinaridade: enquadrar várias áreas curriculares e não curriculares;
- Proporcionar a oportunidade de construir os seus próprios instrumentos pedagógicos e de os partilhar com outras escolas (o filme como instrumento pedagógico);

²⁰⁵ <https://www.cineclubeviseu.pt/Aprender-em-Filmes>

- Potenciar o manuseamento directo das tecnologias de informação e comunicação por parte dos alunos;
- Utilizar o cinema de animação como instrumento de motivação para novos conteúdos, programas curriculares, e interesse geral para a escola.

Ao final da atividade e após a edição dos filmes, eles são exibidos para a comunidade escolar. A atividade é coordenada por Graça Gomes. Nos anos letivos de 2020/2021 e 2021/2022 contou com a participação de 40 alunos de três instituições educativas.

Apêndice 3 Quadro de cineclubes portugueses e respectivas estratégias de literacia cinematográfica adotadas



University of Minho
Institute of Social Sciences

Cineclubes portugueses e respectivas estratégias de literacia cinematográfica adotadas

Tabela 6

Cineclubes portugueses e estratégias de literacia cinematográfica adotadas

Projetos envolvendo programas mais completos	Ao Norte (Viana do Castelo); Cineclube Lucky Star (Braga); CineClub Bairrada (Ancas); Cineclube de Viseu (Viseu); Cineclube Espalhafitas (Abrantes); Cineclube Reactor 24i (Lisboa)
Exibição de filmes nas escolas	ABC - Cineclube de Lisboa (Lisboa); Cineclube da Ilha Terceira (Açores); Cineclube da Maia (Maia); Cineclube de Joane (Vila Nova de Famalicão); Cineclube de Santarém (Santarém); Cinecaixote (Almada); Cineclube & Filмотeca Montemor-o-Novo (Montemor-o-Novo) ²⁰⁶
Oficinas nas escolas	Cinema-Fora-dos-leões (Évora); Cineclube Universitário de Coimbra (Coimbra); Cineclube de Pombal (Pombal); Cineclube de Joane (Vila Nova de Famalicão); Cineclube de Avanca (Avanca); Cineclube de Guimarães (Guimarães)
Exibições de filmes fora da escola	CineClub Bairrada (Ancas); Cineclube da Ilha Terceira (Açores); Cineclube de Amarante (Amarante); Cineclube de Faro (Faro); Cineclube de Guimarães (Guimarães); Cineclube de Joane (Vila Nova de Famalicão); Cineclube de Santarém (Santarém); Cineclube de Torres Novas (Torres Novas); Cineclube de Vila do Conde (Vila do Conde); Cineclube do Barreiro (Barreiro); Cineclube do Porto (Porto); Clube de Cinema da Ribeira Grande (Açores); Cineclube Arcos de Valdevez (Arcos de Valdevez); Cineclube de Pombal (Pombal); Cineclube de Chaves (Chaves)
Oficinas fora da escola	CineClub Bairrada (Ancas); Cineclube de Avanca (Avanca); Cineclube de Espinho (Espinho); Cineclube & Filмотeca Montemor-o-Novo (Montemor-o-Novo)

Apêndice 4 Quadro de cineclubes brasileiros e respectivas estratégias de literacia cinematográfica adotadas

²⁰⁶ Segundo Cunha (2022), o Cineclube & Filмотeca Montemor-o-Novo não é considerado como cineclube, mas sim uma “entidade associativa”. Entretanto, para o nosso mapeamento iremos considerá-lo como cineclube em virtude do trânsito e da presença que possui no movimento cineclubista português, participando, por exemplo, do XXV Encontro Nacional de Cineclubes (Póvoa do Varzim, 2021) e do Encontro Luso-Galaico de Cineclubes (Viana do Castelo, 2022)



University of Minho
Institute of Social Sciences

Cineclubes brasileiros e respectivas estratégias de literacia cinematográfica adotadas

Tabela 7

Cineclubes brasileiros e estratégias de literacia cinematográfica adotadas

<p>Exibições de filmes (seguidos ou não de debates) nas escolas</p>	<p>Coletivo Cineclube Fênix – Itapetinga/Bahia; Tudo muda após o play! - Manaus/Amazonas; Lumière-Loucos por Cinema/Cineclube - Nova Friburgo/Rio de Janeiro; Cineclube Viola - Eunápolis/Bahia; Univercinema - Macapá/Amapá; Cinefilia Pedra Branca - Pedra Branca/Ceará; Cineclube Gengibirra – Araucária/Paraná; Sessão Quadro Negro - Rio de Janeiro/Rio de Janeiro; Cineclube Tuiuiu - Corumbá/Mato Grosso do Sul; Cine Cria - Viana/Espírito Santo; Cine Clube Social -Ribeirão das Neves/Minas Gerais; CinePET - Varginha/Minas Gerais; Cineclube Colorado - Cariacica/Espírito Santo; Cineclube Roncador - Barra do Garças/Mato Grosso; Cine Viajante - Aracajú/Sergipe; Cine Clube Charles Chaplin - Aparecida/Paraíba; Cineclube Miragem - Miracema dos Tocantins/Tocantins; Difusão Cineclube Itapetinga - Itapetinga/Bahia; Cineclube Irajá - Rio de Janeiro/Rio de Janeiro; Cine Ôi e Oiça de Audiovisual - Altamira/Pará; Cineclube CEMEIT - Taguatinga/Distrito Federal; Cine Boca - Congonhas/Minas Gerais; Cineclube Mocamba - Itabuna/Bahia; Cineclube GCUCA - Remanso/Bahia; Cineclube Tangará - Luís Eduardo Magalhães/ Bahia; Cineclube Pé no chão - Belo Horizonte/Minas Gerais; Cineclube Candeeiro - Aracaju/Sergipe; Paracatuзум - São Carlos/São Paulo; Contendas Cineclube - Brasília de Minas/Minas Gerais; Cineclube Itacare - São Paulo/São Paulo; Cineclube Sala 7 - Lagarto/Sergipe; Cine CAAC - Antonio Carlos/Santa Catarina; Cineclube Ismael S. de Jesus - Goiânia/Goiás; Cineclube Bandidas - Goiânia/Goiás; Cineclube ProvocAção - Caldas Novas/Goiás; Cineclube Kalunga Goiás - Goiânia/Goiás; Cineclube Fringe - Senador Canedo/Goiás; Cineclube 7ª Arte - Acreúna/Goiás; Cineclube Entretodos - São Paulo/São Paulo; Cine Clube Clã da Vila - São Francisco de Assis/Rio Grande do Sul; Cine Colônia - Maracanaú/Ceará; Cine Urgente - Maranguape/Ceará; Cineclube Iphanaq - Quixeramobim/Ceará</p>
<p>Exibições de filmes (seguidos ou não de debates) em outros espaços (sede dos cineclubes, praças públicas, instituições culturais)</p>	<p>Lumière-Loucos por Cinema/Cineclube - Nova Friburgo/Rio de Janeiro; Cineclube CineCaju - Casa Cultural Cajuína - Três Lagoas – Mato Grosso do Sul; Cineclube Policarpo Quaresma - Miguel Pereira/Rio de Janeiro; TransCine - Cinema em trânsito - Campo Grande – Mato Grosso do Sul; Cineclube Estação - Americana/São Paulo; Cineclube Alba Vive - Baixo Guandu/Espírito Santo; Cineclube Sementes - Água Doce do Norte/Espírito Santo; CAN – Cineclube Atlântico Negro - Rio de Janeiro/Rio de Janeiro; Cineclube das Quebradas - Ribeirão das Neves/Minas Gerais; Cine Nove - Seropédica/Rio de Janeiro; Cineclube Torres - Torres/Rio Grande do Sul; CineCasulo - Seropédica/Rio de Janeiro; Irmandade São Benedito de Ananindeua - Ananindeua/Pará; Cine ECOS - Guaramiranga/Ceará; Cine Cria - Viana/Espírito Santo;</p>

Cineclube Joel Pizzini - Ivinhema/Mato Grosso do Sul; Cineclube Imigração - Goiânia/Goiás; CC Guadala - Vila Velha/Espírito Santo; Cine Kinopus - Londrina/Paraná; Cinema360° - Petrópolis/Rio de Janeiro; Cineclube Ibiapina - Iara-Barro/Ceará; Cineclube Baré - Manaus/Amazonas; Cine Clube Semifusa - Ribeirão das Neves/Minas Gerais; Cineclube Walter Carvalho - Sousa/Paraíba; Cine Clube Bom Jardim - Major Sales/Rio Grande do Norte; Telas em movimento - Belém /Pará; Cineclube Lumiar - Lumiar/Rio de Janeiro; Insulfilme Cineclube - Ilha do Governador/Rio de Janeiro; CineGaragem - Rio de Janeiro/Rio de Janeiro; Cineclube Kurosawa - Goiânia/Goiás; CinemaClube - Maricá/Rio de Janeiro; Cineclube Candeeiro - Aracaju/Sergipe; Cineclube Centro São Lázaro - Aracaju/Sergipe; Macaco da noite - Corumbá/Mato Grosso do Sul; Ponto Cine - Salvador/Bahia; Cine Taquara - Rio de Janeiro/Rio de Janeiro; CineBela - Rio de Janeiro/Rio de Janeiro; Itacaré - Itacaré/Bahia; Cine Clube Hunay - Unai/Minas Gerais; Cineclube Livres - Rio de Janeiro/Rio de Janeiro; Cine Mulher - Paraty/Rio de Janeiro; Cineclube em Nós - Cachoeiras de Macacu/Rio de Janeiro; Cineclube Popular de Santa Margarida - Rio de Janeiro/Rio de Janeiro; Cine clube Tabokagrande - Taquaruçu – Palmas/Tocantins; Cineclube Marighella - Campos dos Goytacazes/Rio de Janeiro; Cineclube Amazonas Douro - Belém/Pará – Porto/Portugal – Praia/Cabo Verde; Favela Cineclube - Rio de Janeiro/Rio de Janeiro; Cine Ponto Juventude - Araranguá/Santa Catarina; Cineclube da Mostra - Florianópolis/Santa Catarina; Cinenaco - Olhos D'Água/Goiás; Cineclube America Nuestra - Anápolis e Goiânia/Goiás; Cineclube de Itu - Itu/ São Paulo; Cineclube Jacareí - Jacareí/São Paulo; Cineclube Entretodos - São Paulo/São Paulo; Cineclube Araucária - Campos do Jordão/São Paulo; Cine Clube Clá da Vila - São Francisco de Assis/Rio Grande do Sul; Cineclube Lanterninha Aurélio - Santa Maria/Rio Grande do Sul; Cine Clio: Cineclube Santiaguense - Santiago/Rio Grande do Sul; Cine na Aldeia - Caucaia/Ceará; Cine Japua - Caucaia/Ceará; Cineclube Terça Diversa - Crateús/Ceará; Cine Alicerce - Iguatu/Ceará; Cine Colônia - Maracanaú/Ceará; Cineclube Iphanaq – Quixeramobim/Ceará; Cinefilos - Sobral/Ceará; Cineclube Ankito - Belford Roxo/Rio de Janeiro; Cineclube Thomas Sankara - Rio de Janeiro/Rio de Janeiro; Cine Comunidade de Altos - Altos/Piauí; Cinetabajas - Rio de Janeiro/Rio de Janeiro; Cineclube Armazém – Rio de Janeiro/Rio de Janeiro

Coletivo Cineclube Fênix - Itapetinga – Bahia; Cineclube da Boca - Santa Maria / Rio Grande do Sul; Cineclube Sementes – Água Doce do Norte/Espírito Santo; Cineclube Metro e meio - Rio das Ostras/Rio de Janeiro; Cineclube Inquietação - Chapada dos Guimarães/Mato Grosso; Filma nós aqui - Rio de Janeiro/Rio de Janeiro; Cineclube Imigração - Goiânia/Goiás; Cineclube Imbariê nos trilhos - Duque de Caxias/Rio de Janeiro; Projeto Cine

Oficinas/Cursos/Mostras/Festivais

Educação Rio de Janeiro/Rio de Janeiro; Telas em movimento Belém /Pará; Cine Club TF - Belém/Pará; Cineclube Lumiar - Lumiar/Rio de Janeiro; Insulfilme Cineclube - Ilha do Governador/Rio de Janeiro; Cineclube Subúrbio em transe - Rio de Janeiro/Rio de Janeiro; CineGaragem - Rio de Janeiro/Rio de Janeiro; Cineclube Mocamba - Itabuna/Bahia; Ponto de Cultura Associação do Culto Afro-Itabunense - Itabuna/Bahia; Dilazenze Malungo - Ilhéus/Bahia; Cineclube Candeeiro - Aracaju/Sergipe; Paracatum - São Carlos/São Paulo; Contendas Cineclube - Brasília de Minas/Minas Gerais; Cineclube Criativo -

Contagem/Minas Gerais; Cineclube Sala 7 - Lagarto/Sergipe; Cineclube Tia Nilda - Rio de Janeiro/Rio de Janeiro; Cine Clube Ladeira Filmes - Condado/Paraíba; Cineclube Amazonas Douro - Belém/Pará - Porto/Portugal - Praia/Cabo Verde; Cineclube Xuxu ComXis - Nova Iguaçu/Rio de Janeiro; Cine-Home IFSC São José - São José/Santa Catarina; Cine Ponto Juventude - Aranguá/Santa Catarina; Cineclube ProvocAção - Caldas Novas/Goiás; Cineclube Fringe - Senador Canedo/Goiás; Cineclube Buriquioca - Bertioga/São Paulo; Cineclube Entretodos - São Paulo/São Paulo, Cineclube Araucária - Campos do Jordão/São Paulo; Cineclube Lanterninha Aurélio - Santa Maria/Rio Grande do Sul; Cine Brejo - Maciço do Baturité/Ceará; Cine Urgente - Maranguape/Ceará

Outras atividades não relacionadas ao cinema, envolvendo crianças e jovens

Cineclube Conquista - Vitória da Conquista - Bahia; Cineclube Ananin Dance - Belém/Pará; Cineclube Policarpo Quaresma - Miguel Pereira/Rio de Janeiro; Filma nós aqui - Rio de Janeiro/Rio de Janeiro; Cine Cria - Viana/Espírito Santo; Cineclube Filhos do Sol - Heliópolis/Bahia; Cineclube Imigração-Goiânia/Goiás; Cineclube Roncador - Barra do Garças/Mato Grosso; Cineclube Imbariê nos trilhos - Duque de Caxias/Rio de Janeiro; Cine Clube Bom Jardim - Major Sales/Rio Grande do Norte; Cine Club TF - Belém/Pará; Cineclube Lumiar - Lumiar/Rio de Janeiro; Cine Ói e Oiça de Audiovisual - Altamira/Pará; Cinemaz - Varginha/Minas Gerais; Cineclube GCUCA - Remanso/Bahia; Dilazenze Malungo - Ilhéus/Bahia; Cineclube Siri - Nossa Senhora do Socorro/Sergipe; Cineclube Empreender - São Mateus/Espírito Santo; Paracatum - São Carlos/São Paulo; 7ª Arte Cine clube Formiga - Formiga/Minas Gerais; Cine GAMR - Gravatá/Pernambuco; Cineclube Bocaiuva - Bocaiuva/Minas Gerais; Favela Cineclube - Rio de Janeiro/Rio de Janeiro, Cineclube Catedral das Artes - Goiânia/Goiás; Cineclube Buriquioca - Bertioga/São Paulo; Cine na Aldeia - Caucaia/Ceará; Cine Japua - Caucaia/Ceará; Cine Colônia - Maracanaú/Ceará

Participação de crianças e jovens em exposições de filmes não programados

Cine Rock - Macapá/Amapá; O Marisco Cineclube - Cidreira/Rio Grande do Sul; Cinefilos - Sobral/Ceará

para o público infantojuvenil

Apêndice 5 Questionários das entrevistas exploratórias



University of Minho
Institute of Social Sciences

Guião para entrevistas exploratórias com gestores do movimento cineclubista em Portugal e no Brasil

Tese: “Cineclubes e a educação para o cinema de crianças e jovens: itinerários portugueses e brasileiros”

Por: Milene dos Santos Figueiredo

Orientação: Prof^a Dr^a Sara Pereira e Prof^a Dr^a Monica Fantin

Contextualização:

A escassez de pesquisas acadêmicas que abordem o movimento cineclubista no Brasil e Portugal, de forma ampla e aprofundada, nos conduzem a realização de entrevistas exploratórias com agentes envolvidos no movimento em ambos os países. Assim, nossos objetivos para a realização dessas entrevistas são:

- Conhecer os caminhos históricos que levaram a constituição do movimento nos dois países – **HISTÓRIA DO MOVIMENTO;**
- Conhecer as especificidades do movimento nos dois países, a partir dos seus contextos históricos - **CARACTERÍSTICAS;**
- Identificar os principais conceitos sobre cineclubismo que embasam o movimento nos dois países – **CONCEITOS;**
- Identificar os pontos positivos e negativos que permeiam o movimento nos dois países - **CARACTERÍSTICAS;**
- Identificar como, nos dois países, o movimento pensa a articulação das diferentes mídias audiovisuais na sua conceção cineclubista - **CARACTERÍSTICAS;**
- Compreender como o movimento pensa e organiza o trabalho voltado a formação para o público infantil e juvenil de cinema – **FORMAÇÃO DE NOVOS PÚBLICOS;**
- Identificar de que formas as principais agências reguladoras da produção audiovisual, nos dois países, concebem e destinam investimentos e ações ao movimento cineclubista – **FINANCIAMENTO E ARTICULAÇÃO COM O ESTADO**

1ª parte: Informações pessoais – DESTINADA A TODOS OS PARTICIPANTES

Nome:

Idade:

Sexo:

Endereço de e-mail:

Localidade:

Profissão:

Cargo desempenhado na atual instituição, tempo junto ao movimento cineclubista e principais motivações que levaram a participar do movimento (com exceção de ICA e ANCINE):

2ª parte - QUESTÕES REFERENTES A HISTÓRIA DO MOVIMENTO, OS CONCEITOS IMPLICADOS, AS SUAS CARACTERÍSTICAS, FORMAÇÃO DE NOVOS PÚBLICOS E FINANCIAMENTO E ARTICULAÇÃO COM O ESTADO

Eixos	Questões	A quem se destinam
HISTÓRIA DO MOVIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Como percebe a história do movimento cineclubista no Brasil/em Portugal? - Para você, qual a contribuição do movimento cineclubista para a história do cinema português/brasileiro? 	<ul style="list-style-type: none"> - Presidente da Federação Internacional de Cineclubes – - Presidente da Federação Portuguesa de Cineclubes – - Presidente do Conselho Nacional de Cineclubes (Brasil)
CONCEITOS IMPLICADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Como você define o cineclubismo e de que forma percebe sua atuação nos dias de hoje? - Para você, qual a relevância do movimento cineclubista para a sociedade portuguesa/brasileira? 	<ul style="list-style-type: none"> - Presidente da Federação Internacional de Cineclubes - Presidente da Federação Portuguesa de Cineclubes - Presidente do Conselho Nacional de Cineclubes (Brasil)
CARACTERÍSTICAS DO CINECLUBISMO	<ul style="list-style-type: none"> - Atualmente, como estão organizadas a Federação Internacional de Cineclubes, a Federação Portuguesa de Cineclubes e o Conselho Nacional de Cineclubes? - Quantos cineclubes estão vinculados/articulados a FICC, FPC e CNC? - Quais os pontos positivos/negativos no movimento cineclubista atualmente? 	<ul style="list-style-type: none"> - Presidente da Federação Internacional de Cineclubes - Presidente da Federação Portuguesa de Cineclubes - Presidente do Conselho Nacional de Cineclubes (Brasil)
FORMAÇÃO DE NOVOS PÚBLICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Quando surgiram as primeiras iniciativas de organização de um trabalho voltado às crianças na FICC, FPC e CNC? Como se deu historicamente esse trabalho? - Quais as principais ações desenvolvidas por esse setor? - As ações costumam ser independentes ou em parceria com escolas e movimentos sociais? Quem está envolvido nesse trabalho? - Como ocorre o planejamento dessas ações? - Quais os principais objetivos das ações voltadas ao público infantil e juvenil? - Quais os principais norteadores pedagógicos para o trabalho que é desenvolvido? - Quais as dimensões implicadas na formação do público infantil para o cinema? - Como se dá a formação dos profissionais/educadores/professores/mediadores que desenvolvem as ações junto às crianças? 	<ul style="list-style-type: none"> Responsável pela sessão infantil dos Cineclubes em Portugal Secretaria de Cinema e Educação da FICC; Responsável pela sessão infantil dos Cineclubes no Brasil

- Quais as principais dificuldades encontradas na realização desse trabalho?
- Como a FICC, FPC ou CNC contribui para o desenvolvimento desse trabalho?
- Como você percebe a relação entre as crianças e jovens com o cinema e o audiovisual atualmente?
- Como é a receptividades das crianças e jovens que participam das atividades desenvolvidas?
- Como você percebe o campo audiovisual atual para a formação do público infantil de cinema?

FINANCIAMENTO/ARTICULAÇÃO COM O ESTADO

- Como as federações e o CNC se articulam com os governos autarquias/regionais/nacionais?
- Quais as principais fontes de financiamento para o movimento cineclubista?
- De que forma o ICA e a ANCINE percebem a importância do cineclubismo para o setor audiovisual em Portugal e no Brasil?
- Quais são as principais formas de regulação e financiamento dessas entidades para o movimento cineclubista?

- Presidente da Federação Internacional de Cineclubes
- Presidente da Federação Portuguesa de Cineclubes
- Presidente do Conselho Nacional de Cineclubes (Brasil)
- ICA – Instituto Cinema e Audiovisual de Portugal



University of Minho
Institute of Social Sciences

Guião para entrevistas exploratórias com estudiosos/pesquisadores/educadores pioneiros ou com forte atuação na área da formação fílmica em Portugal e no Brasil

Tese: “Cineclubes e a educação para o cinema de crianças e jovens: itinerários portugueses e brasileiros”

Por: Milene dos Santos Figueiredo

Orientação: Profª Drª Sara Pereira e Profª Drª Monica Fantin

Contextualização:

A escassez de pesquisas acadêmicas que abordem o movimento cineclubista no Brasil e Portugal, de forma ampla e aprofundada, nos conduzem a realização de entrevistas exploratórias com agentes envolvidos no movimento em ambos os países. Assim, nossos objetivos para a realização dessas entrevistas são:

- Identificar a evolução histórica das principais iniciativas que levaram a formação do trabalho voltado a educação fílmica junto ao público infantil, nos dois países;
- Identificar as principais concepções relativas à educação fílmica na formação de crianças e jovens;
- Identificar as principais contribuições e articulações, nos dois países, entre o movimento cineclubista e professores/educadores/pesquisadores voltados ao trabalho de educação fílmica

1ª parte: Informações pessoais – DESTINA A TODOS OS PARTICIPANTES

Nome:

Idade:

Sexo:

Endereço de e-mail:

Localidade:

Profissão/formação:

Campo de atuação atual:

2ª parte - QUESTÕES REFERENTES A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍLMICA NOS DOIS PAÍSES, OS CONCEITOS IMPLICADOS E OS ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PÚBLICOS DE CINEMA

Eixos	Questões
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍLMICA	- Como começou a sua história dentro da perspectiva da educação fílmica? - Como percebe a história e evolução desse trabalho no seu país?

CONCEITOS IMPLICADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as perspectivas teóricas que considera imprescindíveis para o trabalho voltado a formação filmica de crianças e jovens? Que dimensões esse trabalho deve compreender? - Como percebe a atuação do cineclubismo no seu país para a efetivação desse trabalho?
FORMAÇÃO DE NOVOS PÚBLICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Como você percebe a relação das crianças e jovens com o cinema e o audiovisual atualmente? - Na sua opinião, quais os principais desafios para a formação de públicos de cinema infantis e juvenis?

Apêndice 6 Questionário direcionado aos dirigentes cineclubistas



University of Minho
Institute of Social Sciences

Guião para entrevistas semiestruturadas com dirigentes dos cineclubes investigados

Tese: “Cineclubes e a educação para o cinema de crianças e jovens: itinerários portugueses e brasileiros”

Por: Milene dos Santos Figueiredo

Orientação: Prof^a Dr^a Sara Pereira e Prof^a Dr^a Monica Fantin

Contextualização:

A partir das observações das atividades desenvolvidas pelo Cineclubes, buscamos, por meio de entrevistas em profundidade:

- Conhecer a história, estrutura e funcionamento do cineclubes em estudo; **CONCEÇÕES CINECLUBISTAS**
- Identificar, de forma geral, as concepções cineclubistas do cineclubes em estudo; **CONCEÇÕES CINECLUBISTAS**
- Conhecer a história do processo de criação e consolidação do projeto de literacia cinematográfica; **LITERACIA CINEMATOGRAFICA**
- Identificar as concepções e dimensões de literacia filmica presentes; **LITERACIA CINEMATOGRAFICA**
- Conhecer o processo da escolha dos formadores das atividades observadas; **LITERACIA CINEMATOGRAFICA**
- Identificar as concepções de formação de públicos de cinema na infância e juventude presentes; **FORMAÇÃO DE PÚBLICOS DE CINEMA NA INFÂNCIA E JUVENTUDE**

1ª parte: Informações pessoais –

Nome:

Idade:

Sexo:

Profissão:

Endereço de e-mail e contacto telefónico:

Localidade:

Cineclubes que atua e cargo ocupado:

2ª parte - QUESTÕES REFERENTES AS CONCEÇÕES CINECLUBISTAS, LITERACIA CINEMATOGRAFICA E FORMAÇÃO DE PÚBLICO DE CINEMA NA INFÂNCIA E JUVENTUDE

Eixos	Questões
CONCEÇÕES CINECLUBISTAS	<ul style="list-style-type: none"> - Quando e como surgiu o cineclube/associação? - Como ele está organizado atualmente? (financeiramente, gestão) - Quais as frentes de trabalho desenvolvidas pelo cineclube nesse momento? - Qual o público atingido pelas atividades desenvolvidas (número de associados e frequentadores regulares das sessões)? - Qual a compreensão do papel do cineclube diante do atual contexto audiovisual e social? - Qual ou quais as principais dificuldades sentidas pelo cineclube? - Com quem o cineclube estabelece parcerias (na comunidade)? - Como ocorreu o surgimento do projeto de literacia cinematográfica desenvolvido pelo cineclube? - Como ocorre o processo de gestão das ações (coordenação, formação, registo, avaliação)? - Quais as atividades propostas (a partir do mapeamento feito)? - Quais as dimensões da literacia cinematográfica são desenvolvidas nas atividades propostas?
LITERACIA CINEMATOGRAFICA	<ul style="list-style-type: none"> - Quais os objetivos pensados para o projeto de literacia cinematográfica? - Como ocorre a articulação com as instituições educativas envolvidas? - Como é feita a avaliação do trabalho desenvolvido junto aos envolvidos (escolas, professores, crianças e jovens, famílias)? - Quais os indicadores que o cineclube possui em relação a efetivação do trabalho realizado junto às crianças e jovens? (impacto das ações no presente e para o futuro) - Além do projeto específico de literacia cinematográfica, como ocorre o envolvimento das crianças e jovens com o cineclube? - Como é pensada a comunicação das atividades desenvolvidas pelo cineclube na comunidade? - De que forma a pandemia de Covid 19 influenciou na formação proposta às crianças e jovens? Que atividades foram pensadas e articuladas nesse período?

**FORMAÇÃO DE PÚBLICOS DE
CINEMA NA INFÂNCIA E
JUVENTUDE**

- Como é percebido pelo cineclube e nas atividades que desenvolve a atual relação entre audiovisual e crianças e jovens?

- Como o cineclube pensa ser possível articular os repertórios audiovisuais de crianças e jovens à uma formação para públicos de cinema?

- Como é pensado o futuro do cineclube a partir de uma possível “formação cineclubista”?

Apêndice 7 Questionário direcionado aos mediadores cineclubistas



University of Minho
Institute of Social Sciences

Guião para entrevistas semiestruturadas com mediadores dos cineclubes investigados

Tese: “Cineclubes e a educação para o cinema de crianças e jovens: itinerários portugueses e brasileiros”

Por: Milene dos Santos Figueiredo

Orientação: Prof^a Dr^a Sara Pereira e Prof^a Dr^a Monica Fantin

Contextualização:

A partir das observações das atividades desenvolvidas pelo Cineclube, buscamos, por meio de entrevistas em profundidade:

- Conhecer os formadores atuantes nos cineclubes investigados; - **CONCEÇÕES DE LITERACIA CINEMATOGRAFICA**

- Identificar as especificidades do trabalho de literacia cinematográfica desenvolvido pelo cineclube; - **CONCEÇÕES DE LITERACIA CINEMATOGRAFICA**

- Identificar os processos de planeamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho de literacia cinematográfica desenvolvidos pelo cineclube; - **CONCEÇÕES DE LITERACIA CINEMATOGRAFICA**

- Conhecer os recursos e parcerias estabelecidas a partir do trabalho de literacia cinematográfica desenvolvido pelo cineclube;- **CONCEÇÕES DE LITERACIA CINEMATOGRAFICA**

- Identificar as concepções de literacia cinematográfica, infância e juventude, público e cineclubismo inerentes ao trabalho desenvolvido pelo cineclube; - **CONCEÇÕES DE PÚBLICO DE CINEMA NA INFÂNCIA E JUVENTUDE**

1ª parte: Informações pessoais –

Nome:

Idade:

Sexo:

Profissão:

Endereço de e-mail e contacto telefónico:

Localidade:

Cineclube que atua e cargo ocupado:

2ª parte - QUESTÕES REFERENTES AS CONCEÇÕES DE LITERACIA CINEMATOGRAFICA E CONCEÇÕES DE PÚBLICO DE CINEMA NA INFÂNCIA E JUVENTUDE

Eixos	Questões
LITERACIA CINEMATOGRAFICA	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua formação com o cinema e audiovisual? - Como ocorreu a sua inserção nas atividades do cineclube? Qual ou quais cargos você ocupa (além de formador)? - Para você, o que é literacia cinematográfica, e qual a sua importância? - Quais as atividades de literacia cinematográfica você desenvolve no cineclube? (Solicitar para explicar o processo de cada uma delas) - Quais os objetivos de cada uma dessas atividades que promoveu? - Como ocorre o planejamento dessas atividades? - Como você avalia as atividades desenvolvidas e os resultados obtidos junto às crianças e jovens com quem trabalha? - Como você percebe a efetividade do trabalho desenvolvido ao longo dos anos? - Que ou quais elementos você considera indispensáveis para uma prática efetiva de literacia cinematográfica? - Quais as parcerias que são necessárias para a efetivação desse trabalho?
FORMAÇÃO DE PÚBLICOS DE CINEMA NA INFÂNCIA E JUVENTUDE	<ul style="list-style-type: none"> - Como você percebe, nas atividades que desenvolve, a atual relação entre audiovisual e crianças e jovens? - Como você articula essa relação à uma formação para públicos de cinema? - Como você percebe o papel dos cineclubes na formação dos novos públicos de cinema? - Quais os principais desafios do movimento cineclubista diante dos novos públicos de cinema?

Apêndice 8 Questionário direcionado às crianças e jovens



University of Minho
Institute of Social Sciences

Guião para entrevistas semiestruturadas com crianças e jovens participantes dos cineclubes investigados

Tese: “Cineclubes e a educação para o cinema de crianças e jovens: itinerários portugueses e brasileiros”

Por: Milene dos Santos Figueiredo

Orientação: Prof^a Dr^a Sara Pereira e Prof^a Dr^a Monica Fantin

Contextualização:

A partir da participação das crianças e jovens em atividades cineclubistas nos casos investigados, buscamos, por meio de entrevistas em profundidade:

- Conhecer as principais motivações das crianças e jovens para participação nas atividades cineclubistas – USOS E FUNÇÕES

- Conhecer os usos e funções do cinema, audiovisual e das diferentes mídias na vida diária das crianças e jovens;
- USOS E FUNÇÕES

- Conhecer os repertórios filmicos e audiovisuais das crianças e jovens; - REPERTÓRIOS

- Perceber as principais mudanças nos repertórios filmicos e audiovisuais das crianças e jovens após a participação nas atividades cineclubistas; - REPERTÓRIOS

- Identificar as dimensões de envolvimento das crianças e jovens nas atividades cineclubistas; - LITERACIA FÍLMICA

- Identificar os principais agentes mediadores das crianças e jovens no processo de construção de sua literacia cinematográfica filmica; - LITERACIA CINEMATOGRAFICA

1ª parte: Informações pessoais –

Nome:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Instituição educativa que frequenta:

Endereço de e-mail e contacto telefónico:

Localidade:

Cineclube que frequenta:

2ª parte - QUESTÕES REFERENTES AOS REPERTÓRIOS FÍLMICOS E AUDIOVISUAIS DOS ENTREVISTADOS, DOS USOS E FUNÇÕES QUE O CINEMA E O AUDIOVISUAL POSSUEM PARA OS PARTICIPANTES E AS DIMENSÕES DA LITERACIA FÍLMICA IMPLICADAS NA SUA FORMAÇÃO CINECLUBISTA

Eixos	Questões
<p>REPERTÓRIOS FÍLMICOS E AUDIOVISUAIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Onde você costuma assistir filmes ou outros tipos de audiovisuais? - Que tipos/gêneros de filmes você mais gosta de assistir? - Com quem você costuma assistir filmes e outros audiovisuais? - Você costuma frequentar salas de cinema? Com que periodicidade? - Que mudanças na escolha de filmes e conteúdos audiovisuais você percebeu após participar das ações do cineclube? - De que forma você usa o cinema e o audiovisual no seu dia a dia?
<p>USOS E FUNÇÕES DO CINEMA E DO AUDIOVISUAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Você costuma produzir algum tipo de audiovisual? – Se sim, você costuma compartilhar seus filmes? Que plataformas você utiliza? - Qual o tipo de conteúdo que você costuma produzir?
<p>DIMENSÕES DE LITERACIA CINEMATOGRAFICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para você, o que é um cineclube? - A quanto tempo você participa do cineclube? - Quais as atividades que você já participou do cineclube? - Qual a atividade que você achou mais interessante e por quê? - Quais as atividades que você acha que não devem faltar em um cineclube? - Qual a diferença, para você, de um cineclube e de um cinema normal? - O que você já aprendeu sobre cinema e audiovisual depois de começar a participar do cineclube?

Apêndice 9 Guião das observações



University of Minho
Institute of Social Sciences

Grelha de análise para as observações das atividades cineclubistas

Tese: “Cineclubes e a educação para o cinema de crianças e jovens: itinerários portugueses e brasileiros”

Por: Milene dos Santos Figueiredo

Orientação: Prof^a Dr^a Sara Pereira e Dr^a Monica Fantin

- Mapear iniciativas cineclubistas não formais que envolvem crianças e jovens em Portugal e no Brasil (atividade realizada a partir de envio de mensagens e contacto direto com os cineclubes);
- Identificar as conceções sobre cinema, cineclubismo e culturas infantojuvenis abordadas nos casos investigados;
- Identificar quais as dimensões da literacia cinematográfica são adotadas nos casos investigados para alcançar o propósito da formação de público infantil para o cinema;
- Conhecer as práticas cinematográficas das crianças e jovens envolvidos nas atividades cineclubistas nos casos investigados;
- Analisar como a participação das crianças e jovens em atividades cineclubistas permite ampliar seus repertórios de literacia cinematográfica;
- Perceber semelhanças e diferenças entre Portugal e Brasil na realização de práticas cineclubistas voltadas às crianças e jovens.

Eixos	Questões para observação	Observações da pesquisadora
Características gerais da atividade observada	<ul style="list-style-type: none"> - Quem promove essa atividade; - Local; - Características do grupo de crianças/jovens envolvidas (escola, turma, idade das crianças/jovens, número de crianças/jovens envolvidas); - Data; - Quem realiza a condução da atividade pelo cineclube; - Quem são os envolvidos (para além das crianças/jovens); 	
Conhecimentos de literacia filmica envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de atividade é proposta e quais os desdobramentos ela terá ou não; - Quais os conhecimentos envolvidos da literacia filmica na realização dessa atividade; - Qual o grau de participação/interação das crianças/jovens durante a atividade; - Qual o grau de interferência das crianças/jovens para o planeamento dessa atividade; - Quais os conhecimentos prévios das crianças/jovens para a realização dessa atividade; - Qual o objetivo da atividade proposta; - A atividade foi concluída? As crianças/jovens conseguiram terminá-la? - Quais as dificuldades/facilidades apresentadas pelas crianças/jovens durante a realização da atividade? - As crianças/jovens tiveram momentos para avaliação/reflexão da atividade proposta? - Foi possível perceber, através das reações das crianças/jovens, os conhecimentos construídos a partir dessa atividade? 	
Processos de mediação da atividade observada	<ul style="list-style-type: none"> - Como foi realizada a mediação da atividade e quem esteve envolvido nesse processo? - Os objetivos da atividade proposta foram apresentados previamente as crianças/jovens? - Foi ou será realizada alguma atividade de retorno da atividade junto às crianças/jovens? - Caso a atividade tenha ocorrido em ambiente escolar, os professores da escola participaram? Receberam alguma formação para a participação na atividade? Realizarão alguma atividade complementar a essa que foi proposta? - Qual a relação existente entre a escola (ou outra instituição) observada e o cineclube? 	