



TRAJETO ERRÁTICO

REVISTA DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

COLETIVO CIDADANIA POR IMAGEM

1ª EDIÇÃO
JANEIRO DE 2021

TRAJETO ERRÁTICO

REVISTA DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

1ª edição

Niterói

JAN / 2021

Coordenação de edição

Ana Luísa Mariquito Reis

Keven Fongaro Fonseca

Curadoria e revisão

Guilherme Augusto Cirqueira

Keven Fongaro Fonseca

Matheus da Silva Hoffman

Projeto gráfico

Emilly Camila Lara Lima

Para citar textos desta edição, utilize:

SOBRENOME, Nome do autor ou autora. Título. Trajeto Errático, n. 1, p. indicar páginas, jan. 2021. Disponível em: <<http://cidadaniaporimagem.uff.br/erratico>>. Acesso em: indicar data.

COLETIVO CIDADANIA POR IMAGEM

cidadaniaporimagem.uff.br



05

PREFÁCIO À PRIMEIRA EDIÇÃO

Cinema de Pedreiro

Uma linha tênue entre amar a sétima arte e viver na maior cidade em número de habitantes do Brasil sem sala de cinema, onde o litrão custa 7 reais

Sandro Garcia

08

Aprender é agir sobre o novo

Youtubers mirins e o potencial pedagógico na produção de conteúdo online

Helena de Araujo Zimbrão

14

Travessia de conversas de uma sala de aula

Ally Collaço

28

A prática cinematográfica como fazer artístico

Cinema e abordagem triangular na aula de artes

Luciano Dantas Bugarin e India Mara Martins

36

O processo de criação em artes

Mídia e inclusão

Claudine Varela, Ivana Soares e Valéria Assumpção

47

Um relato de estratégias para o ensino de Cinema na Publicidade e Propaganda

Álvaro André Zeini Cruz

53

Cinema, Feminismo e ensino de Sociologia

Possibilidades de interfaces

Ana Beatriz Maia Neves

60

O filme *Quilombo*

Um diálogo entre o Cinema e a História em sala de aula

Rafael Garcia Madalen Eiras e Anna Paula Lemos

72

Pedagogia do Cinema no coração do Brasil

O documentário vai à educação básica rural

Gisele Motta Ferreira

81

As crianças do São Dimas, os idosos do abrigo, os alunos da UFSJ

Encontros de Cinema-Educação

Isabela Coura, Jacqueline F. Silveira, Milena B. Roque, Roberth M. Kelven e Fernanda Omelczuk

89

Curta ETESC e CINEMÃO: Um encontro com o Cinema

Gestos e afetos pelo direito à diversidade

Carla Regina Vasconcelos Rodrigues

99

Instigando a produção textual

Audiovisual na produção textual

Paulo Cesar de Brito

110

Narrativas cinematográficas

O Cinema na escola sem a intermediação de dispositivos tecnológicos

Anderson Costa e Guilherme Bakunin

115

**Localizar(-se) (n)o entorno:
Entre o agir para nada e o projeto pensado**

Traçados do primeiro ano do Projeto Lugar-Escola e Cinema

Wenceslao Machado de Oliveira Junior

127

O contemporâneo, a pedagogia do cinema e a produção de filmes*Keven Fongaro Fonseca*

141

Tropeços e recomeços

Reflexões em práticas de Cinema e Educação

Armando Manoel Neto

150

A potência do audiovisual como lugar de fala

Visualidade e sentido surdos

Magda Godinho de Abreu

159

PREFÁCIO À PRIMEIRA EDIÇÃO

O TRAJETO ERRÁTICO é uma revista de Educação Audiovisual. Entre setembro e dezembro de 2020, recebemos muitos textos fascinantes; alguns dos quais encontram-se agora nesta edição, disponíveis (enfim!) para leitura dos interessados. Que já fique claro do início um dos difíceis trabalhos que nós, aqui editores, tivemos que fazer: *recortar*. Alguns dos textos enviados ficaram de fora. Olhamos para uma linha e a tomamos como limite para definir quais viriam a permanecer, e esta linha anuncia-se na primeira frase de tudo que diz respeito ao TRAJETO ERRÁTICO: trata-se, afinal, de uma revista de *Educação Audiovisual*. Pensamos então que a melhor forma de introduzir e apresentar os textos que compõem esta primeira edição do TRAJETO ERRÁTICO seria esclarecer o que tomamos como Educação Audiovisual.

Parece fácil, mas é difícil: é traiçoeiro. Sabe-se bem o que é Educação (ainda que nem todos saibam a mesma coisa da mesma forma), e sabe-se bem o que é Audiovisual (ainda que...). Há definições de dicionário para Educação, bem como o há para Audiovisual. Mas não podemos nos deixar enganar, pois Educação Audiovisual não é o mesmo que Educação e Audiovisual. Talvez possamos ser ousados e chegar a dizer que investigar o que é a Educação ou o Audiovisual pouco contribuem (embora contribuam de alguma forma) para entender o que é a Educação Audiovisual, visto que trata-se evidentemente do nome de uma coisa outra, uma coisa autônoma em si mesma. Bem. Ainda que a Educação Audiovisual tenha muito de Educação e de Audiovisual, ela não é nem Educação e nem Audiovisual: ela é Educação Audiovisual.

Um nome – nome de uma coisa que se difere das outras, principalmente destas outras duas. Semelhante em quê? Assim como a Educação e o Audiovisual, a Educação Audiovisual é um nome universal: ele define um conjunto de coisas em particular que, por alguma razão, se aproximam, como o nome de uma espécie aproxima indivíduos singulares, como somos todos humanos. Se os textos desta edição do TRAJETO ERRÁTICO nos dão alguma pista, seria, diríamos, que a Educação Audiovisual articula experiências, aconchegos e desejos. Experiências por trazer o passado, aquilo que já aconteceu e que importa, que se lembra com carinho por um motivo qualquer. Aconchegos por trazer também o presente, aquela configuração de mundo da forma em que ela se desenrola e o agrado que se sente das coisas serem da maneira que são. E desejos, claro, por trazer também o futuro: aquilo que se projeta, que não aconteceu mas que nos mobiliza por ser um lugar de chegada (ou de futura passagem) visto de algum ponto. Na experiência, relatamos as mudanças pela qual passou a prática pedagógica de um educador audiovisual; no aconchego, trazemos uma forma de se trabalhar enquanto educador audiovisual que dialoga com (e mesmo se tornou) o dia-a-dia de algumas pessoas (uma metodologia utilizada por alguns educadores audiovisuais?); no desejo, colocamos questões teóricas e conceituais que poderão vir a sustentar práticas vindouras de educadores audiovisuais.

Tentemos ser mais claros em nosso critério de seleção, pois só tivemos um. O TRAJECTO ERRÁTICO nasceu da percepção de um circuito de exclusão: temos muitos textos escritos – muitos mesmo!, textos de diversas alçadas e categorias –, e todos eles só podem ser lidos por nós e para quem nós enviamos por email ou Whatsapp. Textos que se não saíssemos por aí a falar deles diretamente para uma pessoa ou outra ninguém saberia da existência. Não temos (nunca tivemos e parece que não teremos) onde publicar, eis nossa percepção. Não temos onde expor nossas ideias, nossas vivências, nossas metodologias. Não nos publicam, ou porque não se interessam pelo que temos a dizer ou porque não temos um lattes comprido o suficiente ou porque não nascemos já bem encaminhados em nosso meio. Mas queremos nos fazer ouvidos! E queremos que outros nesta situação possam da mesma forma fazer-se. É por isso que o TRAJECTO ERRÁTICO opera para publicar a maior quantidade possível de coisas. Não queremos que ninguém fique de fora. Você não precisa ter um doutorado para ter algo valioso a dizer que deveria ser ouvido e internalizado por muita gente. Ora, se as coisas são assim, quem é esse “nós” que se percebeu excluído? Nós somos *educadores audiovisuais*. E nesta edição estabelecemos um espaço onde podemos falar uns aos outros – onde podemos, melhor, descobrir uns aos outros.

Educação Audiovisual é um debate entre educadores audiovisuais. Um campo de estudos, alguns diriam (como a Biologia ou a Sociologia). Um espaço e um tempo onde um educador ou educadora audiovisual apresenta suas ideias, ideias que podem ser ouvidas e tomadas como fonte de orientação ou como objeto de contestação. Na Educação Audiovisual discutimos, estabelecemos nossas teorias e metodologias; apresentamos nossas práticas, discorremos sobre experiências finalizadas e tentamos compreendê-las à luz de certas ideias; apontamos equívocos em práticas e teorias dos outros e sugerimos como poderíamos fazer coisas diferentemente algum dia. Não há então, cremos, melhor maneira de definir o que é a Educação Audiovisual que ouvir os educadores audiovisuais e tentar extrair de suas falas alguns pontos em comum. É um trabalho gostoso de ser feito por conta própria, mas gostaríamos, nós aqui editores, de elencar alguns dos que julgamos mais escancarados.

Primeiro, a marcada presença da sala de aula. Sala da escola, da universidade – transformação de salas outras em salas de aula, invenção de sala de aula em qualquer lugar. Destruição da sala de aula: necessidade de abrir mão de uma história tradicionalmente escrita e com lugares marcados, tentativas de fazer em sala de aula relações antes proibidas, silenciadas. Segundo, a experiência de Educação Audiovisual que vira texto; isto é, que afeta e transparece em si na própria forma de escrita. Em um dos textos desta edição, o autor é uma sala de aula! Por fim, a soberania do fazer em um campo que estabelece destacadas ligações com o Cinema – majoritariamente e classicamente tido como lugar de ver (lugar hoje, é claro, contestado). Parece que Educação Audiovisual é algo que se dá com as mãos. Ou com os pés. Mãos que mudam e interferem, pés que deslocam e fogem – como se na Educação Audiovisual estivéssemos obrigados a correr de lugares que estagnam a vida.

Como definir o que pertence a um nome para algo em construção? Como definir sem criar mais um circuito de exclusão, sem impedir que este algo em desenvolvimento vá por um

caminho ou outro? A Licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF, como outras Licenciaturas, coloca seus educadores audiovisuais em formação para fazer estágio obrigatório. Em escolas? Não – não necessariamente. Onde eles demonstrarem que é possível fazer estágio pedagógico obrigatório. Chegaram, desta forma, aos museus, aos hospitais, às ONGs, aos laboratórios, às bibliotecas, às escolas, às salas de cinema, aos festivais, às produções de filmes, aos canais no YouTube... Não se sabe bem onde pode atuar um educador audiovisual, proibir as tentativas de explorar lugares outros não é benéfico. Vamos por aí com o **TRAJETO ERRÁTICO**: três dos textos recebidos ficaram de fora, e gostaríamos que os três fossem reenviados e pudessem constar na próxima edição. Em parecer aos autores, sugerimos alguns pontos por onde poderiam estabelecer de forma mais clara aquilo que têm a dizer em seus respectivos textos nos debates da Educação Audiovisual – o **TRAJETO ERRÁTICO** abrirá todo o espaço do mundo para tentativas. Por ora, então, é tudo muito nebuloso. Mas esperamos que cada edição publicada desta revista contribua para construir algo mais sólido.

Temos mais uma coisa para dizer. O **TRAJETO ERRÁTICO** nasce do desejo de criar um espaço de fala que possa ser tomado por todo e qualquer educador ou educadora audiovisual – partindo do reconhecimento de que temos sempre muito a dizer, mas poucas vezes nos deixam abrir a boca. Nosso único critério para publicar os textos seguintes foi descobrir se tratavam ou não de Educação Audiovisual. E eles tratam: então que falem os autores. Por isso, quebramos o tradicional processo de revisão de pares que passa por solicitações de mudanças, alterações e contestações. Nós aqui editores discordamos de algumas ideias que serão, a seguir, apresentadas pelos colegas de campo. O **TRAJETO ERRÁTICO** não impedirá nenhum educador ou educadora audiovisual de falar porque os editores discordam de suas ideias, consideram-nas ultrapassadas ou julgam-nas mal defendidas – como fazem revistas tradicionais, o que só fortalece o circuito de exclusão e de centralização de um modo único de pensar e de se expressar. Discordamos dos outros porque não somos os outros, e isso é bonito, algo a ser estimulado. Queremos que este seja um espaço de trocas e diálogos. Então se você, aqui leitor ou leitora, discorda ou tem algum comentário a fazer sobre qualquer um dos textos que se seguem, convidamos a escrever e enviar o seu texto-resposta para nós. Comprometemo-nos a publicar nas edições seguintes, por quantas vezes for preciso, diálogos entre autores e textos-respostas aos artigos da revista.

Com carinho e alegria, publicamos a primeira edição do
TRAJETO ERRÁTICO – Revista de Educação Audiovisual.

Boa leitura!

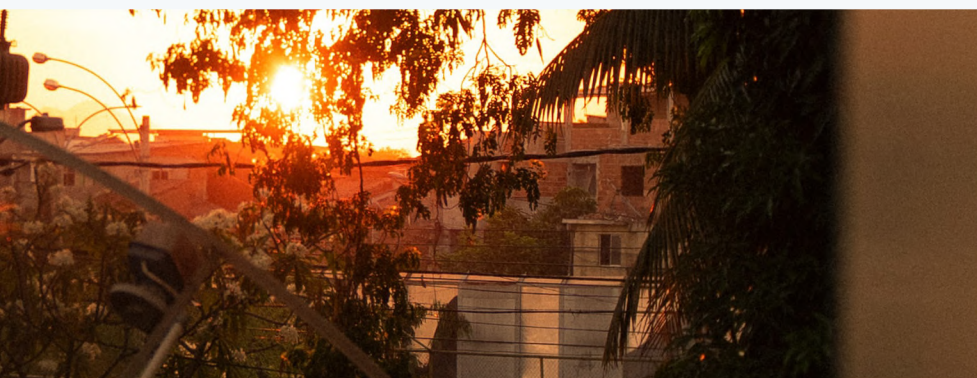
Keven Fongaro Fonseca, editor.

CINEMA DE PEDREIRO

Uma linha tênue entre amar a sétima arte e viver na maior cidade em número de habitantes do Brasil sem sala de cinema, onde o litrão custa 7 reais

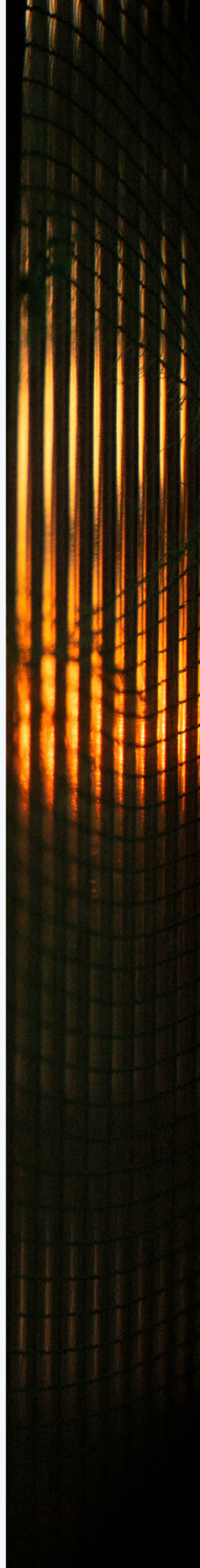
Sandro Garcia

Cineasta, cineclubista, editor, arte educador e produtor cultural.



Uma trajetória da descoberta do cinema. Um paralelo geográfico sobre democratização do cinema a partir de Belford Roxo, a maior cidade do Brasil sem uma sala de cinema por número de habitantes. As possibilidades de um cinema acessível para todos e qualquer um à preço de cerveja.

Palavras-chave: Democratização; Cinema; Belford Roxo.



1. Introdução

Demorei muito pra entender como funciona a motivação baseada em espaço geográfico. Vou me ater a falar sobre cinema aqui, mas só quero um minuto do seu tempo para contextualizar a teoria da motivação geográfica.

Na minha primeira visita ao Rio de Janeiro eu me senti como o Belforroxense mais moderno da família. Na minha cabeça, meus irmãos mais velhos beberem em casa enquanto eu gastava duas passagens, pagava mais caro e tinha que esperar um ônibus voltar a rodar para ir pra casa depois de passar uma noite na Lapa, fazia de mim alguém que estava muito à frente intelectualmente. Isso é uma coisa que demorei pra entender, apesar de parecer ainda mais ridículo agora escrevendo e dizendo em voz alta. E é. Mas ainda sobre motivações, eu tive alguns gatilhos na vida. Sempre gostei de cinema e fazia questão de alugar um filme toda a sexta-feira pra devolver na segunda, assim podendo assistir mais de uma vez. Desde sempre sou muito fã do Jackie Chan, principalmente quando tinha cenas pós-créditos provando as teorias que ele não usava dublê. E pra dar mais um exemplo, fiquei apaixonado por Turma da Mônica quando uma cunhada minha me deu uma pilha de quadrinhos da série. Todas essas coisas foram gatilhos que me fizeram gostar dessas vertentes artísticas numeradas em 2/7/9. Artes cênicas, Cinema e História em Quadrinho.

É interessante olhar pela seguinte ótica: eu não tenho nenhum parente artista, mas arte estava ali, de alguma forma chegou até mim. É como música, a gente só ouve, sente e se apaixona sem saber que está apaixonado, entramos em negação e chamamos de vício. Seja pela TV, pela namorada do seu irmão ou na locadora. Costumo pensar que arte é algo que não cabe em nossas mãos. É curioso, essas micro influências me remeterem tanto ao que eu faço hoje, e será que se eu tivesse um pai cineasta isso seria elevado a décima potência? Ou ele como um cineasta frustrado me afastaria disso e me incentivaria a entrar num curso de direito no intuito de fazer eu ganhar dinheiro? Temos ambos os exemplos em vários lugares por aí, não julgo nem um nem outro como certo e errado. O que eu sei é que ter um pai cineasta me daria acesso a informação do que é ser cineasta, e isso seria de grande valia, penso eu, já que a cada vez que eu pego em uma câmera por razões cinéfilas, sinto que nasci pra isso e meu coração bate mais forte. Então não espere um texto com teor meritocrático. Não acredito nisso. Em Belford Roxo o buraco é mais embaixo.

2. Belford Roxo

Tudo isso foi numa infância onde ter uma profissão não passava pela minha cabeça e nem de longe alguém me motivou a seguir uma profissão neste seguimento. Mais tarde trabalhei de garçom, por motivação de ganhar algum dinheiro, e servi o exército no serviço militar obrigatório, não por motivação, mas porque fui obrigado. É curioso novamente, agora entrando no campo geográfico. Eu nasci, fui criado e moro até hoje em Belford Roxo. A maior cidade do Brasil sem uma sala de cinema por número de habitantes, uma cidade que também não tem teatro, biblioteca e nem mesmo um Sesc, mas o litrão é 7 reais e eu valorizo muito isso. Será que

se eu tivesse nascido no centro, aqueles gatilhos que eu tive com teatro, cinema e quadrinhos seriam diferentes? Antes de responder, vou voltar um pouco.

Na minha descoberta do Centro, eu tinha em mente coisas que não me atrevia a dizer em voz alta. Como por exemplo: “Nossa, como os prédios são grandes aqui”, ou mesmo “Nossa, como tem artista aqui”. Pessoas cantando na rua, apresentações, teatros, cinemas, museus, bibliotecas. Isso foi outra coisa que demorei pra sacar. No Centro ser artista é uma realidade. Uma possibilidade. Um desejo. E aqui cabe um parêntese: desejo é uma coisa muito ligada à possibilidade, como um jovem vai desejar ser astronauta se na cidade dele não tiver um céu com uma lua? O espaço te motiva a isso, te desperta isso, é real. Existe um cinema ali onde você pode exhibir um filme que você venha a fazer. Talvez um conhecido seu já tenha exibido. Então sim, talvez se Belford Roxo tivesse essa perspectiva, eu teria considerado a possibilidade. O plot twist é que eu fui ao cinema em Belford Roxo quando criança. Meu irmão mais velho me levou algumas vezes e depois ele parou de me levar antes de eu completar 10 anos. Depois dos 18 anos eu me dei conta que o cinema foi fechado. Porque eu não senti saudade? Simples, eu passei a ser levado em cinemas mais pro centro. Lá longe. Bem longe.

3. Na constituição diz que a educação é direito de todos!

O Art. 205 da Constituição diz o seguinte: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Bom, ainda bem que ninguém citou nada geográfico nesse artigo. Até porque não interessa se você mora em Belford Roxo e tenha que ir para a UFF estudar cinema, ou mesmo more num estado que não tenha um curso de cinema. Você precisa ir até a educação. Logo, só quem tem o poder capital de ir tem o acesso. Logo, penso que a educação não é exatamente direito de todos. Cabe um debate sobre. Mas nem é sobre isso que eu quero debater, é mais sobre o trecho “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Rapaz, eu não preciso usar os dedos pra contar quantas vezes a sociedade, o estado ou a família me incentivaram a fazer cinema. (Nenhuma). E não, eu não culpo minha família, cinema era algo tão irreal na minha casa que quando o Sesc me pagou 500 reais para exhibir um curta metragem minha mãe chorou. Mas voltando, eu não sei o que aconteceu. Sorte, destino, cagada, efeito borboleta, chame do que quiser. Após minhas frustrações nas profissões motivadas por dinheiro, me dediquei ao teatro e ao cinema, só não escrevi um quadrinho por não saber desenhar, o que tá próximo de mudar, mas o assunto é cinema.

Em resumo, meus amigos me levaram ao teatro e eu me apaixonei. Dediquei uns 7 anos da minha vida ao Teatro e mesmo depois de sair, sinto falta todos os dias. A acessibilidade do Teatro é algo que o cinema devia absorver como aprendizado. Poxa, era uma vertente do cinema, de graça e eu só precisava estar com meu corpo ali, além de tudo, era em Belford Roxo. Ao sentar naquela roda de pessoas que queriam mudar o mundo através de uma peça eu só conse-

guia pensar em uma coisa: “essa é a minha galera”. Depois disso, o flerte com a arte educação, o que dava uma mera perspectiva de futura profissão/alguma renda, então eu fui de cabeça. Após esses mais ou menos 7 anos, sentei com um amigo em um período de férias e decidimos fazer um curta metragem. O primeiro filme. O game change, o início do depois, do nada, seco como uma facada falsa. No momento que eu me juntei com um amigo e produzimos nosso primeiro curta metragem eu fui tomado por três descobertas: **Primeira:** Ok, é possível fazer cinema com um celular. Até então eu achava que precisava de uma produtora e equipamentos que custam o preço de uma casa própria. Eu compreendia o cinema como uma coisa só. Muito influenciado pela TV e Hollywood, claro. Logo eu, um ator, né. Que vacilo. **Segunda:** Cinema não se faz sozinho. E isso talvez seja um dos pilares do por que eu não tive uma iniciativa antes. Lembro de provocar alguns amigos a fazer um curta e a resposta era sempre a mesma: “sem câmera?”. **Terceira:** É isso que eu quero fazer. Lembro exatamente de como foi a sensação. Era o que eu sempre quis. Não conseguia parar de pensar nisso, era como provar sorvete pela primeira vez. Você quer mais. A gente só precisa do estabelecimento que venda o sorvete, ou da sala de cinema, ou do curso. Motivação geográfica, lembra? hehe.

4. Agora um pequeno salto temporal

Não vou entrar em detalhes muito específicos, mas agora em 2020 eu faço parte de um coletivo que ajudei a fundar lá em 2016, o BaixadaCine. De certa forma me orgulho do coletivo não ter vindo de uma escola de cinema, ou de um cineclube, ou mesmo de uma instituição. Ele veio da necessidade pessoal, íntima e particular de fazer cinema. O BaixadaCine surgiu da fome de cinema. Longe de mim romantizar isso, afinal, acabei de dar um contexto enorme das problemáticas de uma cidade sem cinema. Eu descobri de fato o cinema em 2016, mas eu daria tudo pra ter conhecido o cinema em 2010, ou 2009, ou no ano 2000 quando ainda tinha 4 anos de idade.

O que dá pra tirar desse copo meio cheio, é que se o cinema é possível em Belford Roxo, ele é possível em qualquer lugar. O BaixadaCine tem mais de 10 filmes atualmente. A gente também fundou um cineclube em Belford Roxo que acontece em praças, escolas, bares e centros culturais mensalmente. A gente conseguiu fazer filmes por meio de editais, conseguimos se pagar. Fizemos um curso de cinema na cidade que já formou novos cineastas. Por meio da Lei Aldir Blanc existe uma possibilidade real de fazer um festival de cinema na cidade, estamos escrevendo um livro sobre esse movimento cinematográfico Belforroxense e bem próximos de produzir nosso primeiro longa. Tudo isso sem formação acadêmica e sem uma sala de cinema. De novo, longe de mim romantizar, é que tudo isso tem a ver com democratização do acesso ao cinema. É meu sonho ter uma sala de cinema em minha cidade onde eu possa exhibir nossos filmes, e caso venha a ter uma escola de cinema, me sentirei o cineasta mais feliz do mundo.

5. O que faz a periferia parecer o inferno é a expectativa que o Centro pareça com o paraíso

Lembra do que eu falei do Centro? Pois então, a última coisa que eu demorei pra perceber foi o lugar de onde eu vim. Hoje eu entendo completamente meus irmãos e sinto que eles estavam muito à frente de mim quando bebiam em suas casas com seus amigos, seus banheiros limpos e suas cervejas infinitamente mais baratas e geladas enquanto eu estava na Lapa. A cerveja quente, o cheiro de mijó nas calçadas e o preço altíssimo de tudo confundia minha percepção. É a única explicação plausível que eu tenho pra isso. Mas brincadeiras à parte, depois que descobri Belford Roxo, eu não quis saber de nenhum outro lugar. Ou melhor, descobri que eu não precisava ir a lugar nenhum.

Belford Roxo me ofereceu uma perspectiva única. Seja em demanda de trabalhos audiovisuais, seja na particularidade geográfica que permite visões muitos particulares em nossas produções, seja pelo pertencimento, seja pela possibilidade de fazer um filme com um vizinho, seja pelo litrão de Brahma vendido a 3 por R\$ 20, seja pelos pontos de ônibus de coração, seja pelo motivo mais banal, é um motivo que tem um peso muito maior do que acreditar que “no centro é melhor”, como costumava pensar.

Sinto que existe uma pressão da sociedade que faz com que busquemos os grandes centros, e aí sim, por motivos muito banais, como uma vista bonita, que acabamos por acreditar que vale a pena sim, pagar 15 reais em uma longneck na lapa, ao pagar 7 reais em um litrão em Belford Roxo. Ou pagar 2000 reais em um curso técnico com objetivo de fazer um filme, mas não tentar de forma alguma fazê-lo de forma independente, como se de alguma maneira, fosse errado essas duas possibilidades serem plausíveis. É 8 ou 80. Ou você tem um diploma ou você não é ninguém. Não importa o que você quer, importa como a sociedade vê o que é certo. Particularmente acho triste, até porque, de minha parte, só quero fazer filmes e tomar uma cervejinha a preço acessível. Belford Roxo me deu isso.

6. Beleza, mas qual a moral disso?

Existe um discurso muito problemático que permeia nossos sonhos quando nascemos numa periferia, na margem ou em lugares que são apenas distantes. Absolutamente todas as vezes que eu trago um debate sobre termos uma sala de cinema em Belford Roxo, sempre existe uma maioria de pessoas que dizem que é complicado. E quando se fala em curso de cinema, só falta me xingarem. “Difícil”, “complicado”, “utópico” e até “impossível” são palavras que saem da boca das pessoas com mais facilidade que a palavra “como?”. A gente aprende a não olhar pro céu, mesmo que ele esteja bem acima de nossas cabeças. Eu nem preciso listar os dados sobre salas de cinema do Brasil (ou preciso?), bom, os números de uma pesquisa do IBGE de 2018 mostram que 5.109 dos 5.570 municípios do Brasil não têm salas de cinema. Será que todos os habitantes dessas 5.109 cidades também acham “complicado” fomentar cinema nesses lugares? Ou será que tem mais uma alma viva por aí que também pensa que COMPLICADO é não ter cinema? Eu não sou o dono da verdade e nem tenho formação pra dizer como vamos

mudar esse cenário, mas peço que reflitamos sobre isso. Do jeito que está não dá. Precisamos de novas ideias, novas formas, metodologias e propostas. Precisamos urgentemente fazer o cinema chegar onde não se tem cinema. Precisamos do cinema aqui em Belford Roxo.

Uma coisa de minha parte eu posso te prometer: Você ainda vai ouvir falar muito sobre Belford Roxo. Hoje existem Belforroxenses pensando cinema vinte e quatro horas por dia. Estão ligados. Acelerados. Em breve vão estar na TV, com seus filmes ou seus rostos. Em breve você vai ouvir falar de um curso de cinema muito bom que seu amigo participou. Em breve você vai conhecer Belford Roxo e perceber que a única coisa que você conhecia era o nome da Cidade. Em breve você vai ouvir sobre um festival de cinema em Belford Roxo e vai inscrever seu filme torcendo pra ele ser selecionado. Em breve, muito em breve você lerá livros sobre o cinema em Belford Roxo e vai ficar surpreso ao folheá-lo. Em breve você vai estar na Lapa falando pro seu crush que em Belford Roxo o litrão é 7 Reais. Em breve tudo isso será história, agora é apenas uma previsão do que já está em processo. Estamos à margem, mas o cinema chegou aqui. É um cinema Plausível, com “P” de Popular, de Periferia.

Cinema de Pedreiro.

Dizem por aí que uma galera vai chegar e revolucionar.

Não dê ouvidos.

Essa galera já chegou.

7. Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

MARCHESINI, Lucas. *Quase 90 milhões de brasileiros vivem em cidades sem cinema*. Metrôpolis, 06 nov. 2019. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/entretenimento/cinema/quase-90-milhoes-de-brasileiros-vivem-em-cidades-sem-cinema>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

APRENDER É AGIR SOBRE O NOVO

Youtubers mirins e o potencial pedagógico na produção de conteúdo online

Helena de Araujo Zimbrão

Formada em Licenciatura em Cinema e Audiovisual pela UFF desde 2019. Suas principais áreas de interesse em pesquisa são o audiovisual nas redes sociais, cibercultura, educação e infância. Trabalha profissionalmente como editora de vídeos.



Este artigo deriva de uma pesquisa na qual pretendeu-se entender o potencial pedagógico da autonomia adquirida pelas crianças ao produzirem conteúdos para o YouTube. A partir de um estudo de caso com dois youtubers mirins, foi possível perceber a existência de uma oportunidade de aprendizado na produção de vídeos por parte dos mesmos. Em um contexto de maior liberdade de consumo e de democratização da produção e da divulgação de conteúdos, acredita-se que seja indispensável olhar para o YouTube como componente importante de uma resignificação da relação com o audiovisual.

Palavras-chave: Youtube; Crianças; Educação.

1. Introdução

O objetivo geral desta pesquisa consiste em estudar o potencial pedagógico da produção de vídeos realizados por crianças para a plataforma *YouTube*. Parte-se, portanto, da premissa de que existe uma *possibilidade* de aprendizado - e não uma *garantia* - em todo e qualquer processo de produção audiovisual.

A motivação para este estudo surge a partir do contexto atual, pautado pela presença cada vez mais marcante de crianças no ambiente virtual - mais especificamente no *YouTube*. Acredita-se que seja absolutamente necessário discutir este fenômeno, principalmente no âmbito da Educação Audiovisual, cuja premissa é refletir sobre o *fazer* cinema como ferramenta educativa. Sendo assim, por que não refletir também sobre o potencial pedagógico no *fazer* vídeos para *Internet*?

A hipótese levantada no estudo é a de que, ao elaborar conteúdos para seus canais no *YouTube*, as crianças atuam também como produtoras de significado e de cultura. Essa proposição é fundamentada principalmente nas teorias de Paulo Freire, Clarice Cohn e Renata Tomaz; a partir das quais se discutem os conceitos de “educação”, “infância” e “subjetividade”. A metodologia aplicada consiste em um estudo de caso, que se deu a partir de entrevistas com dois *youtubers* mirins, Gabriel e Felipe. Pôde-se concluir que as reflexões sobre a presença infantil na plataforma de vídeos tem muito a contribuir para o campo da educação, uma vez que representam para a criança uma possibilidade de construção da própria subjetividade.

2. Um outro olhar sobre a educação

Enquanto a tecnologia se desenvolve em uma velocidade exponencial e a *Internet* nos proporciona obter informações de maneira rápida, simples e descentralizada, a grande maioria dos métodos de ensino permanecem cristalizados, assim como seus conteúdos. Frente à velocidade da transmissão de conhecimento na era digital, o modelo educacional vigente se mostra um tanto quanto arcaico. De maneira perspicaz, Paulo Freire apelida esse modelo de “educação bancária”, devido à rotina de depósitos de conteúdo realizada nos alunos, pelos professores.

Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1978, p. 67)

As reflexões de Freire se mostram fundamentais para qualquer elaboração *sobre e para* o conhecimento humano. Mais do que tratar do tema “educação”, suas ideias põem em questão a vida em sociedade como um todo. O educador afirma que essa - a vida humana - só encontra sentido na comunicação, e que “o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 1978, p. 93). É através do diálogo que se torna possível aos seres humanos o pronunciamento do mundo e a sua significação enquanto sujeitos.

Como oposição à educação bancária, Freire propõe uma “educação humanista”, na qual

os educandos não são entendidos como seres ociosos de saber, mas sim como pessoas com histórias, vivências e experiências próprias. Esse reconhecimento do outro como detentor de conhecimento próprio - nem maior, nem menor do que o conhecimento que eu detenho, mas *próprio* e *único* - é peça chave para entender a mudança na relação do eu com o outro no ambiente pedagógico. Isso porque implica justamente no exercício de evitar a “alienação da ignorância” (FREIRE, 1978, p. 67) e reconhecer que qualquer pessoa é capaz tanto de ensinar, quanto de aprender.

Ao romper com a dicotomia entre aquele que sabe - o professor - perante aquele que não sabe - o aluno -, a educação humanista reconhece a possibilidade da troca. Ora, se ambos, educador e educando, possuem conhecimentos próprios, quem será capaz de educar quem? “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1978, p. 79).

Ou seja, a questão principal que fundamenta o processo educativo deixa de ser o conteúdo da aprendizagem e passa a ser a *relação* estabelecida entre o educador e o educando - assim como a relação que ambos estabelecem com o próprio conhecimento, durante esse mesmo processo educativo.

De acordo com o psicólogo Lev Vygotsky, os elementos socioculturais que compõem o ambiente no qual um indivíduo está inserido serão determinantes no seu modo de pensar e de se expressar. Dessa maneira, o processo de aprendizagem está *indissociável* do contexto externo no qual ele se encontra. Esse contexto externo - também entendido por sociedade - não se trata de um objeto estático e imutável, e sim de um conjunto de símbolos em constante reavaliação, produzidos e reproduzidos pelos sujeitos que nele se inserem (SOUZA e KRAMER, 1991).

Em síntese, no processo de aquisição de conhecimento, o sujeito estabelece uma relação não só com o objeto a ser conhecido, mas também com o meio externo no qual está inserido - e com os atores sociais que o compõem. É a partir daí que o *conteúdo* do aprendizado perde protagonismo para as *relações* construídas durante o processo: enquanto o primeiro tende a ser sempre o mesmo, as segundas são subjetivas e altamente pessoais.

Dessa forma, a tentativa da “educação bancária” de padronizar seus métodos de ensino e de avaliação se mostra completamente equivocada, uma vez que não respeita o processo individual de cada um. A análise racional é priorizada na “educação bancária”, que por sua vez, insiste em separar as pessoas do mundo - pois só assim é possível que esse seja estudado de maneira objetiva e científica. Ao promover essa separação, tira-se o foco justamente do elemento mais importante, tanto para Freire, quanto para Vygotsky: a *relação* entre as pessoas e o mundo.

A educação humanista como prática de liberdade deve trabalhar em cima de “temas geradores” que façam parte do “universo temático” dos educandos, uma vez que serão eles - os educandos em conjunto com os educadores - os sujeitos ativos do processo de busca pelo conhecimento. É fundamental que os temas de diálogo sejam de interesse dos educandos para que esses se sintam motivados a dar continuidade ao processo de busca. Do contrário, o conhecimento adquirido não será afetivamente enraizado, e não se tornará verdadeiro. “Investigar o

‘tema gerador’ é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 1978, p. 115).

Nesse contexto, *YouTube* se apresenta como um possível “tema gerador” no processo de busca pelo conhecimento das crianças, uma vez que ele faz parte de seu cotidiano e de seu interesse, ou seja, de seu “universo temático”. Além disso, pensar o *YouTube* como um espaço de possível aprendizado é também desafiar a escola tradicional a dialogar com a possibilidade de renovação de seus métodos.

3. Criança, um ser do presente

Os conceitos de “infância” e de “criança” podem variar muito conforme o contexto, seja ele histórico, social, ou cultural. Dentro de uma mesma sociedade podem existir diferentes infâncias, com características distintas, dependendo da classe social em que a criança se encontra, se vive no meio urbano ou no meio rural etc.

Dentre as diversas percepções sobre a infância, é preciso chamar atenção para a visão equivocada da criança como um ser que está em fase de crescimento, que não se desenvolveu completamente. Sob o ponto de vista pedagógico, esse entendimento é bastante prejudicial uma vez que apresenta uma tendência a reduzir as ideias expressadas pelas crianças como algo que ainda não atingiu o seu estado pleno.

A antropóloga Clarice Cohn (2005), defende que as crianças não estão em fase de desenvolvimento para vir a ser alguém no futuro. São seres do presente, pois, assim como os adultos, também constroem cultura e estão em constante diálogo com tudo que acontece à sua volta. São atores sociais, que criam seus papéis na sociedade, pois elaboram, à sua própria maneira, sentidos para o mundo a partir de suas experiências.

As práticas educativas tradicionais - sejam na escola, ou no ambiente familiar - se mostram preocupadas em disciplinar as crianças, de forma que essas sejam inseridas aos poucos no “mundo sério”, responsável e racional dos adultos, no qual não há espaço para brincadeiras, bobagens e infantilidades. Esses ambientes, portanto, funcionam como uma “preparação” para a vida adulta e conseqüentemente, veem a infância como um meio para se chegar a um fim: a maturidade. Com isso, gera-se uma ideia equivocada de que a criança é um ser incompleto, que deve percorrer um longo caminho até finalmente tornar-se adulto e atingir sua completude. Entende-se a criança como um ser do futuro, e não do presente.

De acordo com Cohn, os sentidos elaborados pelas crianças não pertencem a um sistema simbólico externo aos adultos, mas sim compartilhado com eles. Ou seja, não existe uma barreira entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos. Existem diferentes formas de interpretar o mesmo mundo a partir do mesmo sistema simbólico. “Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa.” (COHN, 2005, p. 33)

Voltando a Paulo Freire, é necessário que se estabeleça uma relação de igualdade entre

educador e educando, na qual aquele não pode considerar saber mais do que esse. Dessa forma, uma educação humanista, que pretende se opor à educação bancária, deve ter como fundamento a participação da criança de forma ativa no ato de aprender. O adulto - ou educador, não deve ser visto, durante o processo, como o depositante de conhecimento, e sim como alguém em busca de aprendizado, tal qual a criança. É preciso reconhecer a dinâmica de parceria e humildade entre todos os sujeitos envolvidos.

Na verdade, [...] a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. - (FREIRE, 1978, p. 67, grifo meu)

4. Um outro olhar sobre o YouTube

A pesquisa “Geração *YouTube* - Um Mapeamento Sobre o Consumo e a Produção de Vídeos por Crianças”, realizada por Luciana Corrêa (ESPM) em 2016, revela que “entre os 100 canais de maior audiência no *YouTube Brasil*, 48 abordam conteúdo direcionado ou consumido por crianças de 0 a 12 anos”¹. Dentre os 230 canais analisados, 75 pertenciam a *youtubers* mirins e *teens*, que juntos somavam mais de 8 bilhões de visualizações.

A presença expressiva de crianças na plataforma pode gerar preocupações diversas a respeito da ausência de controle dos pais sobre a segurança de seus filhos, suscetíveis a conteúdos impróprios e persuasivos. Entretanto, o que se propõe nesta pesquisa é voltar outro olhar sobre o *YouTube*. Entende-se que a plataforma em si não é “boa” nem “má”. A forma como a utilizamos é que pode vir a ser prejudicial ou benéfica. Por isso, é importante discutir sobre ela, a fim de entender o que ela pode nos oferecer de positivo, principalmente sobre o ponto de vista pedagógico.

Por exemplo, algo que pode ser encarado como profícuo é o fenômeno de democratização midiática proporcionado pelo avanço da *Internet* e das redes sociais no séc. XXI. Esse fenômeno vem promovendo uma série de mudanças no consumo de conteúdos audiovisuais por parte não só das crianças, mas do público em geral. A palavra chave que caracteriza esta nova dinâmica é a *autonomia*. Os serviços de *streaming on demand* - sob demanda - rompem com a antiga lógica de um espectador limitado a uma grade de programação televisiva, refém dos critérios estabelecidos pelas emissoras para transmitir seus conteúdos. Agora, é o próprio espectador que possui autonomia para decidir o quê, quando e como os conteúdos disponíveis serão consumidos².

Em termos de consumo, as plataformas de *streaming* são mais democráticas do que o modelo televisivo; mas quando se fala em termos de produção, nenhuma plataforma se iguala

¹ Disponível em: <https://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Media-Lab_Luciana_Corrêa_2016.pdf>. Acesso: Dezembro de 2020.

² Entretanto, não deve ser descartada a discussão sobre a relatividade dessa autonomia, uma vez que nosso comportamento nas redes sociais é condicionado por algoritmos e nossas escolhas não são totalmente autônomas. Mas se aprofundar nesse assunto seria um ponto de partida para outra pesquisa.

ao *YouTube*. A rede social permite que absolutamente qualquer um que disponha de uma câmera - ou um celular com câmera - e uma conexão com a *Internet* possa produzir e publicar um vídeo. A partir daí, o vídeo, por mais simples que seja, pode tomar proporções de público estratosféricas - os chamados “vírais”³ - em níveis que a televisão nunca sonharia em fazer sem o apoio de uma grande produção e de uma intensa campanha de *marketing*.

A democratização da produção é fundamental para a concepção da criança como produtora de significado. No modelo de produção padrão - adotado tanto pelo sistema televisivo, quanto pelos serviços de *streaming* - os programas infantis são em grande maioria pensados de adultos para crianças. Por meio do *YouTube*, as crianças passam a ser responsáveis pelas próprias narrativas audiovisuais. Dessa maneira, abre-se para elas a possibilidade de que sejam protagonistas de um discurso próprio, pois estão compartilhando em seus vídeos seus pontos de vista a respeito da realidade em que se inserem. Estão produzindo cultura e subjetividade. É a partir dessa premissa que se pretende refletir sobre um potencial pedagógico presente na produção de vídeos para o *YouTube*.

5. Aprender é agir sobre o novo

De acordo com a jornalista Renata Tomaz, é através de seus canais no *YouTube* que as crianças “emitem suas visões de mundo em processos interpretativos e, por meio de tais práticas, ocupam o espaço digital, tornando-o um possível lugar de fala.” (TOMAZ, 2016, p. 51).

As crianças, ao produzirem seus vídeos, estão atuando ativamente na realidade em que se inserem e, conseqüentemente, transformando a mesma. Ao compartilharem os conteúdos em seus canais, estão compartilhando também suas visões de mundo e reforçando cada vez mais a ideia de que a criança é um ser do presente, perfeitamente capaz de realizar o que se deseja - no caso, fazer vídeos - no momento atual, ao invés de esperar que se torne adulto para vir a ser um sujeito ativo na sua própria realidade.

Tomaz (2016) chama atenção para o fato de que reconhecer o *YouTube* como ferramenta importante para a “construção social da infância” não implica em dizer que essa construção é exclusiva da contemporaneidade. As crianças sempre foram produtoras de cultura, mas, no contexto atual, surgem novas maneiras de produzi-la.

O entendimento do potencial pedagógico na produção de vídeos para o *YouTube* parte da teoria de Paulo Freire, que considera a educação como processo de busca, no qual “educador e educandos, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 1978, p. 60).

Quando Freire fala de um processo de busca, acredito que ele se refira à tomada de consciência perante algo novo. É o novo, o desconhecido, que desperta a curiosidade, que por

³ São chamados assim os conteúdos na Internet - imagens, vídeos, textos - que são compartilhados por um grande número de pessoas em um curto espaço de tempo, tornando-se o assunto principal nos ambientes online - e até mesmo off-line - em que foram compartilhados.

sua vez será combustível de motivação para que a criança - ou o educando - busque maneiras de transformar o desconhecido em conhecido. Aprender é agir sobre o novo, de maneira a transformá-lo.

O psicólogo Jean Piaget afirma que os seres humanos constroem conhecimento a partir de um movimento de desequilíbrio e reequilíbrio. Não basta apenas que o educando esteja em contato com algo novo, esse novo precisa, sobretudo, afetá-lo de alguma forma. Tudo que nos afeta nos desequilibra e, conseqüentemente, nos motiva ao movimento. Esse movimento é justamente o de passar do desequilíbrio para o reequilíbrio, ou seja, transformar o desconhecido em conhecido (SOUZA e KRAMER, 1991).

Por isso a educação bancária se mostra tão ineficiente, pois o conhecimento não pode ser simplesmente transferido do educador para o educando. Deve ser construído pelos sujeitos, a partir do momento em que se sentem desafiados a buscar saber aquilo que ainda não sabem. O que buscar e como buscar será próprio e único de cada um, pois o que é desconhecido para um, pode não ser para outro e vice-versa.

Entretanto, esse processo de busca não pode ser encarado como finito, pois sempre existirá algo ainda desconhecido que se possa vir a conhecer. Talvez seja este um dos grandes problemas em relação aos educadores - e até mesmo em relação aos adultos, de uma maneira geral: acreditar na ideia equivocada de que já atingiram o ponto máximo do conhecimento, que já sabem de tudo. Ao fazer isso, se fecham à possibilidade de aprender com o próximo; praticam o que Freire chama de “alienação da ignorância” e não percebem a sua própria insipiência - e que triste a vida humana sem a humildade de reconhecer no outro um universo de saberes.

Se me coloco à disposição para aprender com qualquer um, a possibilidade de adquirir conhecimento nunca se esgota, tende sempre a expandir. Cada vez que me vejo diante de algo desconhecido, faço então o movimento de busca para passar a conhecê-lo; durante o processo, transformo o desconhecido em conhecido; a partir daí, descubro um novo desconhecido e assim o ciclo se repete. Dessa maneira, cada aprendizado gera uma potência que me motiva a buscar um novo aprendizado. Assim, o conhecimento funciona como uma força propulsora, capaz de deslocar o sujeito ativo sempre em direção ao saber mais.

Uma criança que se propõe a produzir um vídeo para o *YouTube*, certamente se depara com algo novo, algo desconhecido. A partir daí, ela começa seu processo de busca e, conseqüentemente, de aprendizado. Essa busca pode se dar em diversos âmbitos, como por exemplo, a busca pela técnica audiovisual, pelo tema a ser abordado nos vídeos, pelas estratégias a serem utilizadas para conseguir um alcance de público etc.

Para Freire, o processo de busca pelo conhecimento deve resultar na transformação da realidade em que estão inseridos seus sujeitos. Ao contrário da educação bancária, que estimula a memorização e o arquivamento de conteúdos, a educação humanista deve provocar o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, resultando não na sua adaptação ao mundo como ele é, e sim na sua inserção no mesmo como agentes transformadores.

Os *youtubers* mirins criam conteúdos que não só afirmam suas identidades e os colocam

como sujeitos ativos na sociedade, mas também propõem o diálogo com outras crianças, criando assim, relações de pertencimento e reconhecimento. Uma criança que produz vídeos para a *Internet* está diante de um processo de busca pelo conhecimento no qual ela é o sujeito ativo. Nesse processo, ela se coloca como produtora de cultura e significado e, conseqüentemente, ela transforma sua realidade. É daí que surge o potencial pedagógico nessa prática.

6. Metodologia

Estudar as crianças como objeto passivo da investigação iria contra a ação dialógica e, conseqüentemente, pedagógica. Seria equivocado assumir que existe um *antes* e um *depois* nesta análise. O que se pretende é, em conjunto com a criança, refletir sobre seus processos de busca por conhecimento por meio da produção de vídeos de maneira crítica e atenta, ressaltando a possibilidade de transformação da realidade durante essa busca.

[...] se as crianças são, de fato, atores sociais, não faria sentido realizar pesquisas que não considerassem suas vozes, suas produções ou as produções endereçadas a elas. [...] cabe ao pesquisador criar um ambiente propício para as crianças oferecerem sua visão de mundo. Por fim, há uma compreensão ética: além de conceder uma participação segura para as crianças em pesquisas, é necessário respeitar sua vontade de falar. (TOMAZ, 2016, p. 49)

O contexto ao qual se refere este trabalho, é o de crianças brasileiras inseridas em um meio urbano. Foi realizado um estudo de caso com *youtubers* mirins que pertencem à classe média do estado Rio de Janeiro e fazem parte da chamada Geração Z - composta por aqueles nascidos no século XXI. Essa geração pertence a um grupo maior: os *millennials*. São assim chamadas as pessoas nascidas a partir da década de 1980, consideradas “nativas digitais”. “A tecnologia e o mundo digital estão integrados no seu dia a dia de forma completamente natural e quase indissolúvel.” (BONAGA e TURIÉL, 2016, p. 96, tradução livre). Sendo assim, as crianças mencionadas nesta monografia nasceram em um mundo profundamente conectado virtualmente, no qual as redes sociais exercem um papel significativo.

Ainda existem controvérsias quanto ao conceito de “*youtuber*”. Há quem opine que o termo deva ser aplicado apenas aos usuários que conseguem monetizar seus canais, ou seja, que ganham dinheiro com postagens na plataforma. Entretanto, aqui entende-se por *youtuber* qualquer usuário que possua uma frequência de postagens, independentemente do número de inscritos, visualizações ou patrocínio.

O estudo de caso em questão consistiu em duas entrevistas⁴: Gabriel (treze anos), que possui um canal no *YouTube* desde Maio de 2019, chamado “Depois da Pipoca”⁵; e Felipe (nove anos), que possui dois canais na plataforma, ambos com início em 2016, chamados “Felipe

⁴ Transcrição disponível em ZIMBRÃO, Helena. *Youtubers Mirins e o Potencial Pedagógico na Produção de Conteúdos On-line*. UFF, Niterói - RJ. 2019.

⁵ Disponível em <<https://www.youtube.com/channel/UC1zaHlhMzngY5tulGvV8Q>>. Acesso: Dezembro 2020.

Matos B”⁶ e “lobo autentico”⁷.

A limitação da entrevista a apenas duas crianças se deu principalmente devido à dificuldade de entrar em contato com outros *youtubers* mirins por meio da *Internet*. Houve tentativas de abordagem através das redes sociais dos mesmos, mas na maioria dos casos não se obteve resposta - e, quando se tinha, a conversa perdia a continuidade em um dado momento. Gabriel e Felipe foram os únicos *youtubers* que se mostraram disponíveis.

Ainda assim, acredita-se que foi proveitosa a análise aprofundada sobre apenas dois *youtubers*, em vez de um questionário padrão para uma quantidade maior de crianças. A opção aqui foi priorizar qualidade acima de quantidade, fazer um estudo qualitativo, interpretativo e de observação.

As perguntas levantadas tinham como objetivo entender melhor como Gabriel e Felipe se relacionam com o processo de produção dos vídeos. Essas perguntas foram formuladas após assistir a todos os vídeos presentes nos três canais. Algumas faziam referências a questões gerais dos canais, enquanto outras tratavam de assuntos específicos de cada vídeo. Todas possuíam o intuito de compreender as seguintes questões gerais:

1. Há aprendizagem por parte da criança no ato de produzir vídeos para seus canais no *YouTube*?
2. Caso exista aprendizagem, como ela ocorre? Quais suas especificidades, particularidades, semelhanças e diferenças com outros processos educativos?
3. Como se estabelece a relação da criança com os vídeos que ela produz? Como ela organiza e executa a produção dos vídeos, desde a ideia até a finalização? Como ela enxerga os vídeos, o que eles representam para ela (seja o produto final, ou a produção dos mesmos)?

7. Uma janela para as crianças olharem o mundo e o mundo olhar as crianças

Ao ser questionado sobre a sua motivação para criar um canal no *YouTube*, Gabriel respondeu que quando se interessa por algum assunto, sente vontade de falar e pesquisar sobre. “Quando eu tô gostando muito de alguma coisa, eu sempre gosto de criar conteúdo e eu sempre quis mostrar o que eu acho pras (*sic*) pessoas, minhas ideias...” (ZIMBRÃO, 2019).

Para Felipe, a principal motivação para fazer seus vídeos é a possibilidade de ter um canal popular e ficar conhecido por ele. “Eu quero *like*, eu quero que eu tenha inscritos, sabe? Que eu seja famoso. [...] Eu acho legal alguém pedir autógrafo pra você, um abraço, uma foto” (ZIMBRÃO, 2019).

A vontade de Gabriel e Felipe de criar e compartilhar conteúdos sobre assuntos que gostam ilustra a teoria de Cohn (2005), que enxerga as crianças como atores sociais à medida

⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCqe5rhyPXFYkH9PqizJ4p7Q>>. Acesso: Dezembro 2020.

⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCtlPcmOLc04H6ZOC6jUm8Pw>>. Acesso: Dezembro 2020.

que constroem cultura e dialogam com o mundo à sua volta. “As crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura” (COHN, 2005, p. 35).

Os vídeos postados pelos meninos em seus canais permitem que sejam protagonistas de um discurso próprio; que desenvolvam suas ideias, opiniões e argumentos sobre determinado assunto e que sejam ouvidos - ou assistidos - por seu público sem depender de recursos muito elaborados - basta um celular, um computador e uma conexão com a *Internet*.

Seja para assistir vídeos sobre jogos, filmes, ouvir música, ou até mesmo estudar, Gabriel sempre recorre à plataforma, devido à sua agilidade de fornecer informações sobre assuntos diversos, de maneira rápida e descomplicada. “Em poucos minutos, você pode [...] esclarecer muita coisa. Por exemplo, não tô entendendo a matéria de matemática, vou lá no *YouTube*, pesquiso a matéria e posso tá entendendo depois, sabe?” (ZIMBRÃO, 2019). Já Felipe, diz que assiste principalmente canais de *gameplay*⁸ e que as pessoas “acham normal” quando ele menciona que possui um canal na plataforma. “Porque tem muita gente que tá no *YouTube*” (*Ibidem*).

As declarações dos meninos reforçam o argumento defendido ao longo deste trabalho: é absolutamente necessário falar sobre a mudança no consumo do audiovisual. Mudança essa que está atrelado não só ao *YouTube*, mas às demais redes sociais e seu uso excessivo - principalmente por parte das gerações mais novas.

A presença paulatina de crianças em redes sociais indica que a *Internet* é cada vez mais um espaço delas, na medida em que, mesmo não tendo sido concebida para elas, é gradativamente ocupada por elas e, por causa disso, cada vez mais conformada a suas demandas. (TOMAZ, 2016, p. 48)

O canal “Depois da Pipoca” não foi a primeira experiência que Gabriel teve como *youtuber*. Ao ser questionado sobre as diferenças entre o canal atual e os antigos, Gabriel respondeu que acha os anteriores “mal produzidos”. “Eu fui aprendendo para poder fazer o vídeo melhor.” (ZIMBRÃO, 2019). Através de sugestões do pai - que é fotógrafo - sobre enquadramento e luz, pesquisas na *Internet* sobre métodos de edição e vídeos de dicas para *youtubers* iniciantes, foi “reunindo conhecimento” (*Ibidem*).

Sob o ponto de vista pedagógico, é possível perceber a partir dessas declarações a importância de existir um laço afetivo estabelecido entre o sujeito e a temática que permeia o conhecimento a ser adquirido. Quando essa é de interesse do educando, haverá mais entusiasmo e persistência para aprimorar-se naquilo que se deseja. Seria o que Paulo Freire (1978) chama de “tema gerador”, pertencente ao “universo temático” do educando.

Entretanto, esse não foi o único fator que motivou a perseverança de Gabriel. O apoio da família e dos amigos também foi fundamental na divulgação de seu canal. Os parentes de Felipe também se mostram importantes para a realização de seus vídeos, além de serem seu principal público, junto com seus colegas. Sua irmã mais nova aparece em boa parte dos vídeos do canal

⁸ Formato de vídeo muito comum na *Internet*, no qual os jogadores gravam a própria tela - do computador, *tablet*, ou celular - enquanto jogam determinado jogo e compartilham a gravação com os outros usuários - posteriormente, ou em tempo real.

“Felipe Matos B”, quase como uma coadjuvante. “Se não, fica chato só eu ali.” (ZIMBRÃO, 2019). Os pais e a tia - que trabalha com cinema - costumam lhe ajudar na gravação e na edição. Dessa forma, Felipe assume o papel de “diretor”, dando as indicações para “o câmera”, para que tudo saia como ele imaginou.

Esses fatos dialogam com a teoria defendida por Lev Vygotsky de que a aprendizagem é indissociável do contexto externo e das interações entre os atores sociais. (SOUZA e KRAMER, 1991). Dessa forma, enxergar um potencial pedagógico na produção de vídeos para *YouTube* é reconhecer a importância das redes de apoio e afeto nas quais estão inseridos os *youtubers* mirins. No caso de Gabriel e Felipe, é a partir da rede estabelecida entre família e amigos que se dão as suas motivações - cada um com a sua, em particular - para seguir fazendo seus vídeos, e consequentemente, seguir aprendendo durante esse processo.

Tanto Gabriel, quanto Felipe afirmam se inspirar em outros *youtubers* na hora de produzir conteúdos para seus canais. Nessa prática, os meninos incorporam as informações que recebem do meio externo e as devolvem para o mundo agora com a sua própria releitura, com sua própria maneira de utilizá-las, conferindo a elas o seu próprio significado.

As escolhas relacionadas ao tema, roteiro, enquadramento, edição etc., configuram uma autonomia da criança sobre o seu próprio discurso e a sua própria linguagem. Assim como as decisões que são tomadas em relação à aparência do canal - como a foto de perfil, a foto de capa, a prévia dos vídeos etc. - possibilitam a afirmação de sua identidade. Tanto no canal “Depois da Pipoca”, quanto em “Felipe Matos B” e em “lobo autentico”, são utilizadas imagens personalizadas, a fim de dar mais originalidade aos canais e deixá-los o mais próximo possível dos gostos e preferências de seus criadores.

Quando a criança se propõe a produzir um vídeo e criar um canal no *YouTube*, está também produzindo significado, o que reforça seu papel de ator social; da criança como um ser do presente, e não do futuro.

Ou seja, além de serem uma janela para as crianças olharem o mundo, os canais do *YouTube* também se tornam uma janela para o mundo olhar as crianças, tomar ciência do que falam, como falam, com o que se importam e em que intensidade se importam. (TOMAZ, 2016, p. 51).

Seja na pesquisa sobre o tema, na elaboração do roteiro, na gravação, na edição, ou na divulgação de seus vídeos, Gabriel e Felipe se veem diante do desconhecido e de um desafio. Isso por sua vez os afeta e lhes causa um desequilíbrio, motivando-os a se movimentarem em direção à transformação do desconhecido em conhecido, ou seja, aprender. Esse processo de equilíbrio e desequilíbrio nunca estará finito, será sempre constante. A cada produção de cada vídeo, novos desafios deverão aparecer. Esses, uma vez superados, podem gerar uma potência motivadora a um novo aprendizado, que por sua vez trará outros desafios e assim sucessivamente.

Gabriel: “[...] quando um vídeo sai bem, eu fico muito feliz, mas os que não saem tão bem, eu não fico triste. Eu tento melhorar pra (*sic*) poder fazer vídeos melhores depois” (ZIMBRÃO, 2019).

Felipe: “Ele (*o canal*) estando fraco, eu não vou parar. Porque, se eu parar, ele vai continuar fraco. Se eu continuar, ele vai tendo mais inscritos” (*Ibidem*).

É perceptível um exercício não só de produzir conteúdo, como de se colocar de maneira crítica perante aquilo que foi produzido, de modo a caminhar sempre para o melhor resultado. Gabriel e Felipe declaram que reconhecem suas próprias evoluções ao longo do tempo. Essa preocupação com a qualidade de seus vídeos acontece não só pelo amor ao que fazem, mas também pela expectativa de um retorno positivo de seus públicos. Gabriel afirma que acha “importante ter a interação com o pessoal que (*me*) assiste” (ZIMBRÃO, 2019).

Ao ser questionado sobre o que o motiva a fazer um vídeo, mesmo sabendo que será trabalhoso, Gabriel respondeu que se sente recompensado tanto durante o processo, quanto devido ao *feedback* do público. “[...] porque é muito prazeroso pra (*sic*) mim [...] Eu gosto do assunto, então acaba me motivando naturalmente” (ZIMBRÃO, 2019).

No caso de Felipe, um fato curioso ocorreu: um de seus vídeos⁹ atingiu mais de treze mil visualizações. Essa particularidade proporcionada pelo *YouTube* é um exemplo de democratização tanto da produção, quanto da distribuição. A plataforma torna possível que as crianças compartilhem suas próprias visões de mundo, experiências, saberes e histórias, e que sejam reconhecidas por isso. No vídeo, Felipe conta que se sente importante para seu público devido ao amplo alcance atingido e, por fim, se despede dizendo “Tô (*sic*) muito feliz por ter filmado isso pra vocês”. (ZIMBRÃO, 2019).

Ao final da entrevista foi levantada uma questão sobre como as escolas nas quais os meninos estudam se relacionam com o *YouTube*. Felipe afirmou que na sua não é permitido levar celulares nem *tablets*, mas que “seria muito legal” se as professoras passassem trabalhos em formato de vídeos. Para Gabriel, a escola parece ter “parado no tempo”:

Eu acho que parece que a escola ignora um pouco [...]. Então, eu acho que seria muito legal que eles falassem do *YouTube* e tal. [...] eles poderiam ter uma plataforma no *YouTube*, um canal no *YouTube* que eles postassem vídeos, dicas para alunos e tal. Eu acho que ia ser bem maneiro. O que que evoluiu na escola, praticamente, da época dos meus pais pra minha época? (ZIMBRÃO, 2019)

8. Considerações finais

A partir dessas considerações, retomamos algumas indagações: Qual seria o papel da escola frente à nova dinâmica na relação entre sujeito e conhecimento, proporcionada pela popularização da *Internet* e do uso excessivo das redes sociais, no século XXI? Como manter as crianças interessadas em aprender no ambiente escolar, quando é possível obter uma infinidade de informações *on-line*, em uma linguagem muitas vezes mais acessível que a dos livros? O quão positivo seria para as escolas uma tentativa de incorporação das novas mídias e plataformas - como o *YouTube* - visto o potencial pedagógico presente nas mesmas? São muitas as questões a serem levantadas a respeito do que pode ser feito no campo da educação no contexto atual. Assim, este trabalho começa e termina com perguntas, visto que seria um tanto quanto presunçoso deduzir apenas respostas.

9 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AMjsZMSstzk>>. Acesso: Dezembro 2020.

Como as entrevistas foram limitadas a apenas duas crianças, não é possível tirar conclusões amplas, que contemplem a diversidade do universo infantil. Para isso, seria preciso considerar inúmeros fatores, como diferenças de classe, raça, gênero etc. Não se pretende, aqui, propor grandes elucubrações sobre como as escolas brasileiras deveriam incorporar a produção de vídeos para o *YouTube* em seus currículos, pois esse assunto demanda uma discussão muito maior - envolvendo temas como políticas públicas, democratização do acesso à *Internet* no país, dentre outros. Tampouco há o intuito de defender que haja uma substituição completa de um método pelo outro, e sim uma atualização, uma renovação de métodos e abordagens de ensino.

O principal objetivo desta pesquisa é entender se existe um potencial pedagógico na relação que se estabelece entre os *youtubers* mirins e os conteúdos produzidos pelos mesmos. Esse objetivo foi atingido, à medida que se tornou perceptível a possibilidade de aprendizado na produção de vídeos para a plataforma. É importante frisar que de forma alguma esse trabalho propõe uma regra que determina que em toda produção necessariamente haverá um aprendizado. Conclui-se apenas que ele é *possível*, e não *garantido*.

Pensar o *YouTube* como um espaço de possível aprendizado é também desafiar a escola tradicional a expandir o conceito de educação vigente. É uma tentativa de chamar atenção para a profunda necessidade de renovação pela qual a sociedade moderna está passando, renovação essa da qual a escola não está e nunca esteve isenta. É reconhecer que a era digital traz novas maneiras de se relacionar com o mundo e com os outros, e que as crianças estão intrinsecamente inseridas nessas novas dinâmicas. Enquanto as instituições de ensino tradicionais continuarem negando o diálogo com as novas mídias disponíveis nas *Internet*, elas estarão negando também o diálogo com o universo no qual seus alunos estão inseridos e consequentemente, negando o diálogo com os próprios alunos.

A partir da análise das entrevistas de Gabriel e Felipe, respondemos de maneira resumida as três perguntas principais apresentadas na Metodologia: 1. Há aprendizagem por parte da criança no ato de produzir vídeos para seus canais no *YouTube*. 2. Essa aprendizagem ocorre a partir do momento em que a criança se depara com algo novo. Inicia-se, assim, um processo de busca a fim de transformar o desconhecido em conhecido. Nesse processo a criança é o sujeito ativo e pode dialogar com temas de seu interesse. 3. Os vídeos representam para a criança uma ferramenta de compartilhamento de um discurso próprio e uma possibilidade de reconhecimento pelo mesmo. A partir de uma série de escolhas quanto à linguagem e à mensagem, a criança produz significados sobre a realidade na qual está inserida, transformando a mesma. A organização e produção dos vídeos é particular de cada um.

Por fim, é importante dizer que as respostas aqui obtidas não devem ser encaradas como imutáveis, apenas como guias para que se possa refletir e trabalhar o audiovisual na educação em diálogo com as novas mídias e tecnologias. Eventualmente, todas as conclusões adquiridas precisarão ser repensadas, reavaliadas e reformuladas. Entende-se que, neste caso, não existe verdade absoluta e que a única permanência é a da própria mudança.

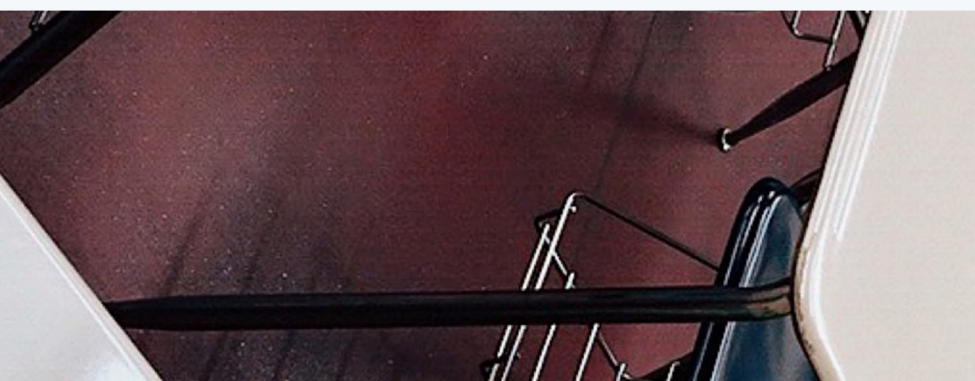
9. Referências

- BONAGA, Cristina; TURIEL, Héctor. *Mamá, ¡quiero ser youtuber!*. 1ª Edição. Barcelona. Editorial Planeta, S.A.. 2016
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed.. 2005.
- CORRÊA, Luciana. *Geração YouTube - Um Mapeamento Sobre o Consumo e a Produção de Vídeos por Crianças*. Brasil. ESPM MEDIA LAB. 2005/2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 6ª Edição. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1978.
- SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. *O Debate Piaget/Vygostky e as Políticas Educacionais*. Cad. Pesq. (77). 1991.
- TOMAZ, Renata. *As redes sociais digitais como campo de pesquisa da infância e o caso das youtubers mirins*. Pesquisa TIC KIDS Online Brasil. 2016.
- ZIMBRÃO, Helena. *Youtubers Mirins e o Potencial Pedagógico na Produção de Conteúdos On-line*. UFF, Niterói - RJ. 2019.

TRAVESSIA DE CONVERSAS DE UMA SALA DE AULA

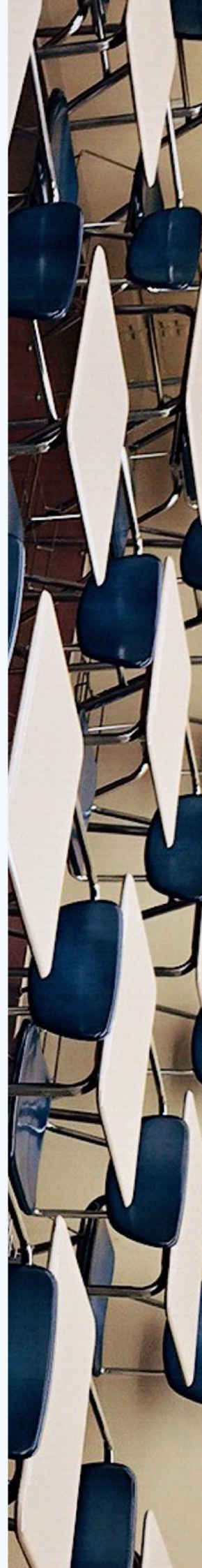
Ally Collaço

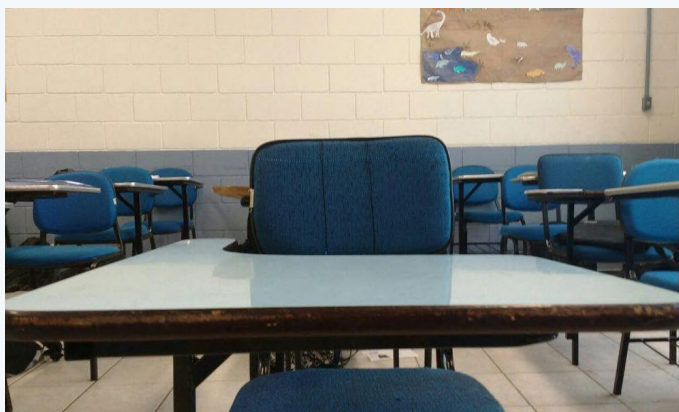
Alessandra Collaço da Silva é doutoranda e mestre em Educação na UFSC (2020-2024), bacharel em Cinema (UFSC), professora e oficina de cinema na educação básica há 12 anos. ally.collaco@gmail.com – www.allycollaco.com.br.



Este é um ensaio sobre experiências com audiovisual numa disciplina de cinema numa escola privada de Florianópolis ao longo de 12 anos. O que escutaria uma sala de aula por todo esse tempo?

Palavras-chave: Sala de Aula; Cinema; Audiovisual.





*Imagem de acervo – Autor: Gabriel Bassetti.
VI Mostra Fotográfica da Disciplina de Cinema (2017).
Série O HOMEM AUTOFÁGICO.*

Eu existo há muito tempo. Estou em muitos lugares. Públicos e privados. Ora cheia, ora vazia. Agora em 2020, durante uma longa pandemia, fiquei mais vazia do que cheia. Sobrou tempo para que me repensassem. Os anos passam, discutem sobre mim, mas no final das contas, continuo a mesma.

Sou uma sala de aula tradicional, com várias carteiras e todas viradas para uma lousa, onde costumam ficar os professores. Possuo janelas, uma porta com um observador, e agora, mais recentemente, ganhei também um projetor e uma lousa digital branca. Os anos passaram, mas não mudei muito. Em mim, transitam professores e alunos, às vezes coordenadores, funcionários e pais. Dizem que sou um lugar de aprendizagem. Eu nunca sei ao certo. Às vezes pareço mais uma prisão ou um lugar de tédio. E às vezes, parece que nem sou uma sala de aula, mas um canteiro criativo de atividades. Depende um pouco de quem me atravessa.

Escutei uma vez de Carlos Skliar, que a educação é como uma conversa, mas não uma conversa qualquer. É uma conversa sobre o mundo. Sobre um mundo que cuida e um mundo que há de ser cuidado. A educação é uma conversa que não tem começo e nem fim. E que as pessoas são formadas por conversas que tiveram por toda a vida. Talvez eu seja esse lugar que presencia essas conversas. Não todas. Apenas algumas delas na vida de quem transita por mim. E existem conversas que valem a pena serem compartilhadas.

O ano era 2008, e lembro com clareza de uma jovem entrando como professora numa sala de aula pela primeira vez. Ela só conhecia aquele espaço como aluna que havia sido algum dia. Parecia estar nervosa diante dos seus primeiros 13 alunos. 12 meninos e 1 menina. Achei que ela fosse uma professora de alguma disciplina tradicional, como português, matemática ou ciências, mas não. Ela era professora de cinema. E eu nem sabia que era possível ter aulas de cinema numa escola. Eu estava tão habituada aos livros, cadernos, apostilas e cartolinas, mas com ela, nada disso existia. Ela exibia filmes e fazia vídeos com os alunos. Suas ferramentas eram câmeras digitais, fitas mini-dv, computadores e pendrives. Uma câmera-caneta¹ talvez,

¹ Alexandre Astruc escreve em 1948 um artigo chamado “Naissance d’une nouvelle avant-garde: La caméra

que escrevia com criatividade, ideias, emoções e pensamentos dos alunos. Fiquei curiosa com essa novidade e resolvi observar com maior atenção as conversas que presenciei por ali.

Eu a acompanhei por 12 anos. Ela era professora da disciplina de cinema da escola. Não era nem formada em cinema ainda, mas já estava lá iniciando os alunos à essa linguagem nova, até pra mim. Haviam épocas que eles passavam mais tempo na sala, vendo filmes importantes e escrevendo roteiros, depois eu não os via mais por muitas semanas, apenas para a chamada. Quando ela chegava, saíam todos pela escola filmando, atuando, produzindo cenas, e eu só via o resultado de tudo nas projeções no telão.

Ali mesmo no telão, vi adolescentes imitando Georges Méliès² e suas trucagens, por vários anos seguidos. Lembro-me de como os alunos gargalhavam com suas brincadeiras³ e eu podia ver a professora sorrindo no canto da sala. Ela parecia sempre muito orgulhosa do que eles faziam. Outras vezes, deslumbrei-me com pequenos takes cotidianos, inspirados no cinema de registro dos Irmãos Lumière⁴. Eu achava engraçado como uma invenção tão antiga como o cinema, podia ser tão recente ao mesmo tempo, quando os celulares chegaram nas mãos dos alunos, e eles imitavam os mesmos gestos de registro, que aqueles dois irmãos ensaiavam há mais de 120 anos. Acompanhei a ascensão e morte do Snapchat entre os alunos. Agora em 2020, acho que eles brincam mais de Méliès com o TikTok, mas vai saber. As tecnologias vão sempre mudando e as crianças e jovens vão se transfigurando junto.

Lembro com muito carinho quando a professora descobriu uma pioneira do cinema chamada Alice Guy Blachè, em 2016, através de um documentário chamado “E a mulher criou Hollywood”⁵ de duas irmãs francesas, Clara e Julia Kuperberg. Ela falava com brilho nos olhos de como aquela mulher havia criado os primeiros filmes ficcionais⁶, diferente dos Irmãos Lumière e seu cinema de registro, e havia sido invisibilizada pela história do cinema. Achei tão triste esse esquecimento dela. Quando assisti “A fada dos repolhos” (1896), “As consequências do feminismo” (1906) e “A madame tem desejos” (1907)⁷ fiquei surpresa de ver o protagonismo feminino, já que eu estava acostumada a ver filmes antigos sempre com personagens homens. A partir daquele ano, a cineasta Alice era apresentada para todos os alunos nas aulas de cinema. E ficou impossível não falar de gênero e feminismo, pois como eu mesma sempre presenciei em meus aposentos, a maioria dos livros, apostilas e percursos históricos sempre foram predominantemente escritos por homens citando outros homens. Não que não houvessem mulheres,

style”, (Nascimento de uma nova vanguarda: A câmera caneta) onde pela primeira vez o termo é cunhado e segundo Marie (2011) muito do que foi falado por ele seria retomado por François Truffaut em seu artigo “Uma certa tendência do cinema francês”. MARIE, Michel. *A Nouvelle Vague e Godard*. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro e Juliana Araújo. Papirus. Campinas-SP, 2011.

² Ver “A invenção de Hugo Cabret” de Martin Scorsese (2012).

³ Ver o exemplo disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=sSEDYkGgKUU>>.

⁴ Ver “Lumière – a aventura começa” de Thierry Frémaux (2016).

⁵ Documentário disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1a99vUxFefQ>>.

⁶ Ver “Alice Guy Blachè – a história não contada da primeira cineasta do mundo” de Pamela B. Green (2019).

⁷ Ver a playlist disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLLzhea6mXbenWfweKVcO-3AwWkQ4_SakjJ>.

mas acho que nem se questionavam porque elas pouco apareciam. Felizmente isso parece estar mudando, porque agora, até autores indígenas, negros e orientais começaram a aparecer entre os alunos. Pouca coisa, mas pelo menos, alguma coisa. Eu fico sempre animada com mudanças. Dá uma arejada em meus aposentos tão ultrapassados.

Além de assistir os primeiros filmes, eu adorava as aulas de cinema de animação em stop motion⁸. As carteiras impecavelmente enfileiradas ficavam bem bagunçadas nesses dias, e as grades debaixo delas eram usadas para posicionar os celulares que começaram a aparecer nas aulas por volta de 2010. Eu ficava entusiasmada com tantas cores e objetos. Os alunos animavam letras, flores, aviões, bonecos em aplicativos de celular, e eu sempre me perguntava no que aquilo ia dar. Quando todo o processo acabava, eu ficava encantada como aqueles objetos estáticos ganhavam vida. Ao longo dos anos, vi todo tipo de experimentação em animação, mas guardo com carinho os projetos coletivos “Aquarela”⁹, inspirado na música belíssima do Toquinho, além da animação coletiva “Rancho de amor à ilha”¹⁰ do Zininho. Gosto dessas porque eu soube que também foram para festivais de cinema pela cidade. Com tanto empenho dos alunos, ficaria difícil não levar seus trabalhos para fora de mim. Não me importo. Assim que deve ser. Para além da sala de aula.

Embora eu goste de presenciar as conversas que me atravessam ao longo dos anos, eu também gosto da saudade. Da ausência de mim. Quando os alunos se ausentam de mim, voltam mais entusiasmados. Acho que não fui feita pra ser ocupada o tempo todo mesmo. Talvez por isso existam as férias. E eu achava engraçado, em como em alguns anos, mesmo nas férias, os alunos experimentavam suas câmeras e traziam seus Minutos de Férias para a professora de cinema. Não era obrigatório, mas alguns gostavam tanto da aula e queriam praticar o que haviam aprendido no ano letivo, que faziam seus minutos de férias. Era sempre no meio do ano. E os minutos nunca se repetiam. A professora gostava de lembrar seus alunos disso. Que cada um tinha seu olhar único e sensível sobre o mundo. Acho que ela citava Roland Barthes nesses momentos. Que assim como eles captavam coisas diversas em seus experimentos audiovisuais, a relação com a arte e com os filmes também era assim, única e sensível. Que seu papel como professora não era dizer o que deviam ver ou ouvir, mas fazê-los pensar sobre o que eles mesmos viam e ouviam.

E por falar em ouvir, lembro quando as aulas começaram a girar em torno dos sons nos filmes. No começo do ano, eu sempre ficava vazia, porque a turma ia circular pela escola para ouvir as paisagens sonoras fora da sala. Eu ficava ansiosa esperando eles voltarem. A professora começava com essa brincadeira de escuta para falar de som nos filmes. Ela também os fazia ficarem de olhos fechados em algumas aulas, ouvindo trilhas sonoras famosas para serem adivinhadas, ou em outras aulas, emitia sons estranhos de objetos, num constante jogo de adivinha-

⁸ Stop Motion (em inglês) é uma técnica de animação que consiste em mexer objetos e fotografá-los quadro a quadro, em movimento sequencial contínuo, dando a sensação de que o objeto se move sozinho. Esta técnica pode ser empregada com o uso de câmera fotográfica e edição em computador ou o uso de app específico em smartphone.

⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OMd73d9Pcgo>>

¹⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xyfHy1bb7D4>>.

ção. Com isso, ela falava de edição de som no cinema, pois nem sempre os sons que escutamos nos filmes são dos mesmos objetos que vemos. Eu adorava essa brincadeira. Nem parecia aula. Parecia uma brincadeira. Uma aula-brincadeira. Depois os alunos assistiam “Vermelho como o céu” de Cristiano Bortone (2006), que conta a história real de um menino cego que criava história com sons, e se tornou um dos maiores editores de som do cinema italiano. Eu vi e revi esse filme por anos, de tão bonito e importante que ele era. E a partir dele, os alunos criavam histórias apenas com sons¹¹, para somente depois pensarem em cenas visuais para as histórias criadas.

Eu vi filmes antigos, descobri a origem do cinema, presenciei experimentos com a animação em stop motion, brinquei de adivinhar sons, mas as conversas que presenciei foram além de tudo isso. Eu também vi os alunos descobrirem a fotografia nas aulas de cinema. A professora adorava o tema da invisibilidade, e por vários anos trabalhava com a provocação “A escola que ninguém vê”. E eu ficava me perguntando como que os alunos iriam ver algo no não-visto num ambiente tão familiar e cotidiano. Mas o desafio era esse. E presenciei exposições incríveis de fotos que mostravam partes da escola que ninguém tinha o hábito de notar, nem mesmo eu. Canos de esgoto, privadas, paredes descascadas, flores, folhas, cadeados. Era tanta coisa diferente que eu mesma não reparava. E quando pais, professores e funcionários viam a exposição, deviam se fazer a mesma pergunta “Mas onde fica isso na escola?”. Aquela visão sobre a arte que a professora tinha, e do tal Roland Barthes (e outros possíveis autores) parecia se confirmar nesses momentos. Os observadores das fotos ficavam inquietos com a temática. E os alunos se surpreendiam consigo mesmos, de como havia muita invisibilidade no visível.

Depois de praticarem a fotografia pela escola e pelos arredores do bairro, eles experimentavam compor imagens em vídeos, e a professora tinha uma paixão especial pelo filme francês “O fabuloso destino de Amélie Poulain” de Jean-Pierre Jeunet (2001). Digo que ela era realmente apaixonada, pois em 2015 quando ganhou sua menina, deu esse nome pra ela. Amélie. Nesse filme, o diretor apresenta os personagens a partir dos seus gostos, então os alunos eram desafiados a compor takes que revelassem seus gostos, sem qualquer tipo de legenda ou informação extra. Precisavam transmitir a ideia do que gostavam e não gostavam, em takes curtos. E novamente, nenhum take sequer se repetia. E isso sempre encantava a professora, ano após ano.

Além dos filmes que comentei acima, na filmografia da disciplina haviam filmes que sempre eram exibidos, como “A invenção de Hugo Cabret” de Martin Scorsese (2012) que mescla ficção e realidade sobre o cineasta Georges Méliès e “O garoto” de Chaplin (1921), primeiro longa-metragem do ícone do cinema mudo. De vez em quando, alguns documentários da cineasta brasileira Estela Renner surgiam também, como “Criança, a alma do negócio” (2008) e “Repense o elogio” (2017). E inclusive, o cinema documentário também me rendia boas reflexões. O mais polêmico foi o “Legalize” de um grupo de meninas, que realizou seu trabalho em 2012. A coordenação da escola permitiu que ele fosse realizado, mas no evento de artes anual e tradicional de final de ano, ele foi proibido. Ninguém queria levantar a discussão sobre

11 Para visualizar um exemplo, veja <<https://www.youtube.com/watch?v=a42EutJhJeA>>.

a legalização da maconha no ambiente escolar. A professora chorava defendendo o filme pra coordenação, dizia que havia ficado bem equilibrado e maduro, mas não teve jeito. As alunas nunca mais falaram com a professora, e ela pensou em sair da escola pra sempre. Mas seu medo de nunca mais pisar em uma sala de aula, ou seja, em mim, era maior. E ela ficou.

No fundo, eu acho que a professora tinha razão. A escola deveria ser mesmo um lugar de conversa sobre o mundo. Mas algumas instituições não querem lidar com problemas, e preferem só proibir. Como foi o caso dos celulares por um certo tempo. Eram indesejados e proibidos, mas não nas aulas de cinema. A professora desafiava os alunos a usá-los de maneiras criativas e educativas. Fotografias, efeitos sonoros, filmagens, animações, roteiro, edição e pesquisa. O celular era a caneta e o caderno. O livro e a apostila. Era tudo pra eles e pra ela. E por anos e anos, experiências incríveis atravessaram não só à mim, mas também esses pequenos aparelhos de convergência múltipla de linguagens e tecnologias. Acho que um tal de Jenkins dizia isso, e a professora costumava citá-lo quando finalizou o Mestrado em Educação, em 2012.

Fazer cinema documentário não era o que mais entusiasmava os alunos, mas alguns trabalhos me tocaram de maneira especial. O coletivo “O que é o feminismo?”¹² reunia vozes da comunidade escolar e foi até exibido na 14^o Cineop, em 2019. Depois de estudarem a cineasta Alice Guy Blaché, o feminismo havia virado pauta na turma. E em 2020, o ano em que a professora finalizou seu ciclo na escola, para iniciar o Doutorado em Educação na UFSC, os alunos entregaram um dos trabalhos mais urgentes, em meio à pandemia que me esvaziou de forma angustiante, por meses e meses. Eles leram “O amanhã não está à venda” de Ailton Krenak, um importante escritor e filósofo indígena brasileiro, e assistiram o episódio “Guerras da conquista” da série documental “Guerras do Brasil.doc” de Luis Bolognesi (2019). A temática indígena, e o covid-19, que marcou parte de seus percursos escolares em 2020, resultou num documentário-apelo de 20 minutos¹³, evidenciando a fragilidade dos povos indígenas do Brasil. Os alunos desconheciam vozes indígenas, e a professora nunca havia pensado sobre elas até aquele ano. Eu mesma gostei de finalmente revisitar o começo da história do Brasil, por outra perspectiva. Acho que eu estava cansada de sempre ouvir a voz dos brancos, principalmente homens. Ouvir as vozes de mulheres, de brasileiros e de indígenas, era novo e importante pra mim. E nas aulas de cinema, essas vozes se transformavam em falas. Em experimentos. Em coletivos.

Presenciei por mais de uma década, alunos verbalizarem ideias, roteirizarem, planejarem, filmarem dentro e fora de mim, fotografarem, editarem e assistirem seus trabalhos na tela grande. Alunos entusiasmados, outros entediados. Alguns comprometidos, outros indisciplinados. Às vezes alguns ficavam sozinhos e tristes na sala. Nem sempre a professora via. Nem sempre, naquelas aulas tão curtas, ela percebia que nem todos conseguiam pertencer a algum grupo. Talvez nem ela mesma conseguisse. Por mais interessante e diferente que fossem as aulas de cinema, nem todos os problemas se resolviam naqueles encontros semanais. As diferenças e as singularidades eram profundas e diversas demais para serem acolhidas de forma constante. Há quem tente promover acolhimentos e há quem não se importe nunca. Mas sempre parece

12 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FBO8E6GbMhE>>.

13 “O amanhã não está à venda”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=79eK6nOOFoc>>.

impossível no contexto escolar. Sou antiga e sei disso. O que eu achava bonito, eram os alunos com certas dificuldades ou peculiaridades, como paralisia cerebral, autismo e síndrome de down, participarem das aulas de cinema, enquanto grupo. Vi um garoto com paralisia cerebral parcial animar seu nome sozinho. Vi alunos com autismo, serem entrevistados ou segurarem a câmera para seu grupo de trabalho. Vi outro aluno com síndrome de down usar uma câmera fotográfica pela primeira vez. Não sei bem se eles gostavam ou se importavam com aquelas experiências, mas a professora se transformava a cada conquista. Testava limites seguros com os alunos, para ver até onde era possível ir. E quando questionada como era trabalhar com alunos com autismo, por exemplo, ela respondia que seu papel não era enaltecer a característica do autismo no aluno, mas acessá-lo de tal maneira, que ele encontrava algo que gostasse de fazer num grupo, como qualquer outro aluno. E naquele momento, ela não tinha mais um aluno com autismo, e sim, um aluno que gostava de atuar ou segurar a câmera ou bater a claquete ou animar letras. E se esse pensamento não for o verdadeiro pensamento de inclusão, eu não sei mais qual seria. Acessar o aluno, seja ele como e qual for, independente de suas limitações.

Existe um artista chamado Luis Camnitzer que diz que ‘todos deveriam ser artistas’, e a professora gostava muito de citá-lo. Não que todos fossem se tornar artistas, mas que é importante conhecer todas as linguagens possíveis, para saber de qual se gosta mais, e como se expressar melhor através dela. Saber se expressar, seja de forma verbal ou visual, é parte importante do auto-conhecimento, e da compreensão da sua relação com o mundo. Para ela, quando um aluno consegue executar a sua ideia, e ficar satisfeito com o que fez, atingiu o mínimo de recursos para se expressar naquela linguagem. E o audiovisual parece ser uma linguagem cada vez mais importante entre os jovens. Para a humanidade no geral. Eu mesma ganhei projetores e telão nos últimos anos. Sei do que estou falando!

Não lembrarei de todas as conversas que se atravessaram em mim. Nem mesmo lembrarei de todas as travessias dessa jovem professora de cinema e seus alunos, que ano após ano, iam e vinham. Comentei de algumas conversas que me marcaram, e notei que mais do que falar de aulas de cinema, falei de educação e de mundo. Ainda continuo com uma estética semelhante desde que me construíram: carteiras, lousa, paredes, janelas e portas. Às vezes fico mais colorida de cartolinas, às vezes fico escura e iluminada pela luz de um projetor. Às vezes fico vazia, mesmo com a escola cheia. Às vezes fico cheia, mas pareço vazia de alegria. Às vezes pareço uma brinquedoteca, e em outras vezes, pareço mais uma prisão. Depende sempre de quem me atravessa, principalmente na figura de professores, que eu preferia chamar de passadores, como fala Alain Bergala. Ou melhor ainda, de mediadores. Bom mesmo, é quando os alunos que me ocupam, tem protagonismo em suas trajetórias de construção do conhecimento, e os professores se tornam meros iniciadores, estimuladores ou mediadores desses encontros de saberes.

Quando eu realmente me torno um lugar de conversas, que nunca começam e nunca terminam, mas falam sobre um mundo que cuida e há de ser cuidado, sou mais feliz. Porque aí eu tenho certeza, que o encontro entre saberes e educação, realmente aconteceu. Ou encontros entre cinema e educação. Arte e educação. Tecnologia e educação. Humanidade e educação.

E você? Quando está em mim permite conversas? É apenas professor ou um mediador

de saberes? Enche-me de alegria ou de tédio? Acolhe os alunos em suas singularidades ou usa uma régua só para todos? Lembra de sua travessia com carinho ou com rancor? Espero que essas perguntas te encontrem. Porque se você não as faz, jamais mudarei de forma.

E eu estou realmente cansada de estar do mesmo jeito de sempre.

Transforme-se e me transforme.

Obrigada!

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução: Julia Romeu. São. Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BARTHES, Roland. *A morte do autor*. In: O rumor da língua Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1998
- BERGALA, Alain. *A hipótese cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; Cinead/LISEFE/UFRJ: 2008.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.
- CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CAMNITZER, Luis. “*Todos deveriam ser artistas*”. Revista Nova escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/luis-camnitzer-todos-deveriamser-artistas-610098.shtml?page=0> Acesso em: 12 out. 2014
- CARDOSO, Sérgio. *O olhar viajante (do etnólogo)*. In: O olhar. NOVAES, Adauto. São Paulo: Companhia das letras, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 26 ed. São Paulo/Rio de janeiro: Paz e terra, 2019.
- JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. 2ª edição. São Paulo. Aleph, 2010. Tradução: Susana Alexandria.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo — 1a ed. —* São. Paulo : Companhia das Letras, 2019
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SILVA, A. C. da. *Arte, Mídia e Cinema na Escola: um ensinar que (me) ensina!* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- SKLIAR, Carlos. *Abecedário de Carlos Skliar: Tempo de Delicadeza*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-Ob4XS2al_w&feature=emb_logo Acesso em: junho de 2020
- TOULET, E. *O cinema, invenção do século*. Trad. Eduardo Brandão. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- XAVIER, Ismail. *Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar*. Educação & Realidade, v. 33, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6683> Acesso em: 20 out. 2012;
- XAVIER, Ismail. *Cinema: revelação e engano*. In: NOVAES, Adauto (org.). O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. (p. 367–384).
- WOLFE, Tom. *A palavra pintada*. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

A PRÁTICA CINEMATOGRAFICA COMO FAZER ARTÍSTICO

Cinema e abordagem triangular na aula de arte

Luciano Dantas Bugarin

Pós-graduando do Curso de Mestrado em Cinema e Audiovisual da UFF – RJ. Professor de Artes Plásticas da SME-RJ. lucianodantas@id.uff.br

India Mara Martins

Professora orientadora e Doutora em Design. Professora Associada do Departamento de Cinema e Vídeo, UFF – RJ. indiamartins@gmail.com



Este trabalho analisa como a aula de arte pode incorporar a linguagem do cinema na Educação Básica. O objetivo é dissertar sobre a prática cinematográfica como prática artística, frisando as possibilidades de ampliação das linguagens artísticas visuais dentro do currículo de arte. A partir de uma pesquisa exploratória e autobiográfica, analisa-se dois casos práticos. Avalia-se as circunstâncias e resultados em relação a promoção de uma alteridade dos alunos e uma redefinição de suas percepções. Reflete-se sobre as possibilidades avaliativas do resultado deste tipo de trabalho para um planejamento curricular. Conclui-se observando a importância de uma atividade audiovisual como prática cultural.

Palavras-chave: Cinema na educação básica; Prática cinematográfica; Prática artística.



1. Introdução

As disciplinas de arte (artes plásticas ou visuais¹) vêm adquirindo o reconhecimento da sua importância na formação cidadã de jovens na educação básica proporcionando a eles “uma situação de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artística nos meios socioculturais” (BRASIL, 2001, p. 35). Isto vem ocorrendo devido a relevância de pesquisas no campo da arte-educação e elaboração de metodologias como a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2005).

Desenvolvida nos anos 1980, esta abordagem tem como principal objetivo promover o reconhecimento da arte-educação como uma área de pesquisa e possibilitar um aumento de pesquisadores nesta área na qual Ana Mae Barbosa foi a primeira brasileira a obter o título de doutorado. A abordagem tem como base três eixos para serem trabalhados em uma obra de arte em aula: 1) Contextualização da obra, 2) Apreciação artística da obra e 3) Fazer artístico.

Porém, vivencia-se ainda uma predominância em grande parte de dois princípios errôneos que atravancam um desenvolvimento mais pleno das oportunidades que a disciplina comporta. Primeiramente, há as escolas que compreendem a disciplina de artes plásticas como existente em parte para incumbências decorativas de festejos escolares que muitas vezes contêm pouco ou quase nenhum real significado pedagógico ou quaisquer relações com o conteúdo curricular de artes plásticas (BRASIL, 2001; MAK, 2013).

Em segundo lugar, verifica-se também a existência de uma forte crença estética que a arte bela é baseada no realismo do Renascimento, ou que arte tem a necessidade de ser muito bem-feita. Essa crença muitas vezes é refletida na relação dos alunos com a disciplina, ou na maneira como o corpo escolar encara a produção das aulas de artes plásticas.

Os alunos frequentemente alegam que não sabem desenhar quando o docente pede algum trabalho prático na aula de artes plásticas. Essa afirmação e outras parecidas têm implícito o significado da inibição, que pode começar a surgir por volta da época da alfabetização. Muitas podem ser suas razões, mas uma delas é a convicção de que para se desenhar algo bonito há de se ter talento.

“O bom desenho continua associado ao desenho realista. Enquanto isso, aqueles que não desenvolvem tal técnica afastam-se cada vez mais da prática artística” (BONILHA, 2014, p. 56). A criança então inibe o seu fazer artístico – um dos pontos fundamentais da metodologia triangular – por medo de não realizar um trabalho que possa ser admirado ou ter seu mérito reconhecido. É curioso notar que isto ocorre mesmo com a apresentação aos alunos da Arte Moderna, responsável por quebrar os paradigmas de representação realista e eurocêntrica, mas que parece às vezes insuficiente para quebrar o obstáculo do “desenho feio”.

A postura da escola por vezes pode colaborar para a conservação ou surgimento deste sentimento que tolhe a criatividade dos jovens discentes. A exigência de um mural com os

¹ A nomenclatura da disciplina de arte pode variar de acordo com cada instituição ou rede de educação: artes visuais, artes plásticas, artes, entre outros. Este trabalho escolhe por utilizar o termo “artes plásticas” pelo fato do autor atualmente trabalhar em uma rede de ensino que usa esta nomenclatura.

“melhores desenhos” ou a difusão para os alunos de um caráter de distração que seria inerente às aulas de artes plásticas são exemplos de como a escola pode contribuir para que os trabalhos práticos da disciplina sejam encarados com temor ou com descaso pelos alunos.

Pode-se afirmar que um dos caminhos a ser utilizado com sucesso pelos docentes de artes plásticas é a multiplicidade do fazer artístico. Não concentrar a prática artística apenas ao desenho no papel e eventualmente a uma pintura em uma cartolina ou até em uma tela. A busca por diversidade dos meios artísticos é fundamental para que o aluno possa desenvolver uma multiplicidade de expressões pessoais, poéticas próprias e para que o ensino dê conta de conceber significados a ele dentro de um mundo de ampla visualidade.

Dentre as diversas possibilidades temos a prática cinematográfica como possível e importante ferramenta pedagógica e ainda pouco explorada seja nas aulas de artes plásticas, ou nas aulas de outras disciplinas em geral. Aponta-se como a realização de um filme pode ser utilizado como um fazer artístico dentro da abordagem triangular de forma a valorizar a criatividade, o trabalho em grupo, o respeito e o reconhecimento da produção artística da turma e da comunidade escolar.

2. Metodologia

Propõe-se a minuciar o uso da prática cinematográfica como fazer artístico na aula de artes plásticas a partir de maior desdobramento de dois exemplos de prática didática. Ambos foram realizados sob a proposta pedagógica de “conduzir uma turma a realizar um filme, onde ela precisa dominar a tecnologia audiovisual e planejar sua própria produção” (BUGARIN, 2020, p. 2).

Para tanto, utiliza-se o método de pesquisa exploratório a fim de aprofundar a análise de uma prática específica a partir do contexto destes dois casos em particular. Com o intuito de interpretar as origens e as consequências das práticas estudadas serão levantadas hipóteses baseadas em bibliografia levantada e familiaridade com os casos em si (GIL, 2007).

O método autobiográfico será utilizado com o intuito de associar de forma mais pertinente os dados da pesquisa com as práticas educativas, e seus pressupostos e práticas culturais que lidam com a diferença de forma “constitutiva, intrínseca às práticas educativas” (CANDA, 2011, p. 241) presentes no “chão da escola” (id. *ibid.*).

A investigação autobiográfica é importante pois permite uma reflexão mais aprofundada de como empregar a prática pedagógica proposta aqui. Pode-se através deste método dialogar de forma mais eficiente com a essência do conhecimento de determinadas ações didáticas, suas possibilidades e resultados. Pode-se “colocar uma ênfase particular naquilo sobre o que nunca poderemos saber completamente – mesmo quando nos engajamos em tentativas de entender a natureza da experiência educacional de alguém” (MILLER, 2014, p. 2046).

3. Desenvolvimento

A abordagem triangular é extremamente importante para o docente de artes plásticas que busca fomentar o potencial criativo, crítico e emancipatório dos alunos. A aplicação de cada etapa de forma significativa proporciona que o ensino de artes plásticas produza nos alunos o desenvolvimento de uma sensibilidade pessoal crítica e artística.

Ao elaborar esta abordagem, Ana Mae Barbosa apresentou a importância de os alunos terem contato com imagens artísticas, retificando o fundamento da educação em arte difundida pelo Modernismo nos anos 1920 de que a criança não deveria ter contato com imagens artísticas para não “contaminar” sua criatividade e estética infantil. Via-se este contato como um desrespeito a espontaneidade criativa dos alunos.

A abordagem também foi importante para quebrar a concepção de Desenho Geométrico como conteúdo da aula de artes plásticas, originário dos anos 1870 e que perdurava ainda nos anos 1970 no Brasil (BARBOSA, 2006). A abordagem integra o conhecimento do aluno a aspectos do seu cotidiano à sua formação artística e social, valorizando o significado de seu aprendizado de arte por apresentar imagens do dia a dia (como publicitárias e jornalísticas) em forma conjunta com imagens da história da arte.

A integração do fazer artístico com a contextualização e a apreciação baseia-se na ideia de que para haver produção artística de qualidade é necessário que se desenvolva uma alta capacidade do público de entender esta arte. É importante que a sociedade valorize, compreenda e absorva de forma significativa as questões apresentadas pelos artistas. Este cenário coincide com diversas épocas de importância artística da história da humanidade como o Renascimento. “A todos os momentos civilizatórios áureos da história da humanidade coincidem extraordinários desenvolvimentos artísticos” (BARBOSA, 2005, p. XIII).

Neste contexto podemos apontar a importância de expor os alunos tanto a imagens da história da arte, como imagens contemporâneas de entretenimento, que remetem à utilização de filmes como complemento didático. A utilização de filmes em classe como ferramenta pedagógica pode ser de grande valia para professores de artes plásticas, ao levar aos alunos uma tecnologia/entretenimento mais próximos de seu cotidiano e seus interesses. A integração dos conteúdos curriculares de artes plásticas com o conhecimento e alteridade dos alunos contribui de forma mais significativa para uma formação social e cultural deles.

A etapa do fazer artístico é o momento apropriado para trabalhar as diferenças na sala de aula, pois ela possibilita que o docente dê atenção a determinadas especificidades individuais de cada aluno, seja da sua personalidade, tendências artísticas e o próprio modo do fazer artístico. Um projeto de prática artística necessita desenvolver um diálogo de troca com os alunos para que seja compreendida a originalidade artística de cada um, que refletirá todo o seu perfil emocional e social (CANDAU, 2011).

Dessa forma pode-se compreender o universo de cada aluno e apresentar a turma que o principal objetivo não é o domínio de técnicas artísticas, mas sim o domínio de uma linguagem própria que para cada jovem discente propague-se como uma prática cultural significativa

(CARVALHO; CAROLINO, 2010).

“O professor deve aproveitar os fenômenos que ocorrem na sala de aula durante o trabalho em grupo (...) não só para a aprendizagem de conteúdos, mas para o desenvolvimento de competências necessárias para a própria vida” (MARTINS, 2011, p. 14). Fazer um filme é um tipo de fazer artístico que pode ser utilizado em sala de forma a dividir a turma em vários grupos ou apenas um grande grupo que englobe toda a turma (dependendo do número de alunos). Atividades pedagógicas em grupo são benéficas para os alunos por promover uma real troca de conhecimentos de forma consensual e heterogênea, por meio de uma socialização que não se limita a ser favorável ao aprendizado, mas a formação social e suas vidas na sociedade em si.

No caso específico da prática cinematográfica pode-se promover através deste tipo de atividade o incentivo ao trabalho coletivo, onde cada um terá que fazer sua parte e pela natureza do fazer fílmico, haverá tarefas bem distintas. Cada uma se adequará da melhor forma a personalidade, aptidões e interesses de cada aluno. O processo desse fazer artístico pode propagar conhecimentos normalmente ignorados pela escola, mas que podem ser evidenciados pela necessidade do envolvimento dos alunos em todo processo de realização (BERGALA, 2008).

Como exatamente fazer um filme pode inserir-se no fazer artístico da abordagem triangular? Pode-se ilustrar isto através de duas práticas ocorridas em uma escola municipal na cidade do Rio de Janeiro, no bairro da Gávea, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Ambas ocorreram no ano de 2016 e foram concebidas de forma interdisciplinar com as disciplinas de artes plásticas e de inglês.

Após a utilização da abordagem triangular em dois temas da aula de artes plásticas: Surrealismo e Abstracionismo, foi planejado em ambos os casos um fazer artístico que contemplaria um meio pouco usado em sala de aula: O meio audiovisual.

Como o cinema é um meio que propicia uma nova forma de relação dos alunos com o conhecimento abordado por meio da contemplação dos significados das imagens produzidas pelos filmes, pode-se aplicar o fazer cinematográfico como uma forma de fazer artístico reflexivo discutindo os significados das imagens produzidas pelos alunos e os conhecimentos gerados a partir do uso desta linguagem artística. “A utilização do cinema na educação vai além da mera ilustração de uma obra literária ou da representação documental de determinado tema” (NICÁCIO, 2012, p. 2).

No caso específico da aula de artes plásticas, os alunos podem vivenciar de forma mais expressiva na realização de um filme a experimentação com as características estéticas de um tema da disciplina, do que na execução de uma releitura de uma obra plástica em desenho ou pintura.

No primeiro exemplo, os alunos realizaram um filme que abordou as características estéticas do movimento artístico do Surrealismo. No mesmo período a professora de inglês estava tratando com a mesma turma sobre conjugações de verbos e pensava em fazer um trabalho didático que envolvesse o uso de alguma música em inglês. O professor de artes plásticas propôs então uma atividade cinematográfica que seria interdisciplinar e abordaria ambas temáticas das

disciplinas.

Percebeu-se que os alunos poderiam aprofundar-se de forma mais entusiasmada no conteúdo dos tempos verbais em inglês, enquanto simultaneamente eles estariam apresentando o que aprenderam em artes. Notou-se que o distanciamento de um padrão de apresentação de trabalho na frente da turma, algo não muito bem visto por muitos alunos em geral, entusiasmou-os a produzir algo em conjunto, onde eles eram protagonistas e produtores do seu conhecimento.

Levando em conta que o cinema é uma linguagem artística, os alunos estão utilizando-o na releitura de outra linguagem artística ao se colocarem como agentes criadores. Eles aprimoram ideias e conceitos estéticos que dialogam com os mesmos conceitos dos artistas ou movimentos que eles abordaram, aprimorando seus significados (MIGLIORIN; PIPANO, 2019).

Fazer um filme também pode contribuir para a perda da inibição artística citada anteriormente por uma característica mais livre do julgamento estético do “desenho bonito/feio”. Pode-se comparar essa maior liberdade no que diz respeito a formalidade de uma atividade pedagógica aos objetivos insurgentes do Surrealismo.

O Surrealismo foi um movimento artístico que propôs a libertação da lógica e da razão renascentistas frisando a arte do inconsciente caracterizada por uma oposição a uma contenção dos instintos. Para os artistas deste movimento uma excessiva obediência à razão industrial nada mais é que uma forma de poder (ARGAN, 2010).

Poder este que pode ser personificado no ambiente escolar na figura do currículo que promove uma educação de controle baseado em uma hierarquia de conhecimentos e suas “utilidades” e avaliações que não avaliam o processo de aprendizado como um todo (MILLER, 2014).

A liberdade do espectador para ponderar o significado da contemplação de uma pintura de forma emocional já vinha desde o Romantismo no século XVIII. A emancipação dos alunos ao tratar conteúdos estéticos com a experiência do conhecimento adquirido gera no filme o que Gumbrecht (2011) associa a recepção estética de uma imagem: A geração de uma feição do sublime: O *stimmung*, onde os espectadores desse filme (provavelmente outros alunos) podem ressignificar as interpretações já ajustadas a uma consonância dos sentidos e percepções dos alunos-autores.

A turma pesquisou com a professora de inglês uma música que contivesse verbos próprios para o aprendizado da disciplina e que tivesse alguma proximidade com a estética surrealista. Os alunos chegaram a música “*White Rabbit*” da banda americana *Jefferson Airplane*, grupo musical surgido nos anos 1960 no auge do movimento *hippie*, representante de uma música que envolvia surrealismo com psicodelia e política em meio a uma década que ficou marcada pelo surgimento de diversas contraculturas (BURKE, 2010).

A letra faz diversas citações a imagens do inconsciente e a obra “*Alice no país das maravilhas*” de Lewis Carroll, que inclusive foi ilustrado pelo pintor surrealista Salvador Dalí² em

2 Um dos pintores mais notórios do movimento surrealista.

1969. Ilustrações que realizadas com base em técnicas surrealistas como o desenho automático e de influência psicanalítica retrataram o conteúdo também surreal da obra de Carroll como uma amálgama de ideias e conceitos de imagens, assim como fariam os alunos no filme da turma (RANIERI, 2017).

O Surrealismo surge em uma época em que o conceito de racionalidade estava sendo questionado. Seu manifesto buscou revelar a predisposição de caracterizar representações além do consciente humano: O inconsciente. O *Stimmung* do Surrealismo agrega características autobiográficas com representações psicanalíticas enquanto desmistifica e profana a aura das imagens (GUMBRECHT, 2011).

Os alunos experimentaram uma desmitificação da estética surrealista ao realizarem suas interpretações e trazerem significados pessoais que estarão em constante renovação perceptiva³. Os alunos estão autogerando seu conhecimento e reconhecendo suas capacidades como produtores de cultura do seu próprio meio em relação aos conhecimentos curriculares (NICÁCIO, 2012; SALES; AXER, 2014).

No segundo exemplo, o professor de artes plásticas mais uma vez propôs uma atividade interdisciplinar com a professora de inglês, dessa vez abordando as características estéticas do Abstracionismo.

A partir do Renascimento, os artistas passaram a expressar de forma mais concisa suas personalidades, de forma determinadora na elaboração de particularidades de um quadro. A partir daí a individualidade dos artistas foi prosperando veementemente. A partir do início da Arte Moderna, a busca intensa de novas e diferentes formas de representação e percepção acelerou bastante o tempo de transformação dos cânones artísticos até atingir o Abstracionismo (LYNTON, 2000).

O Abstracionismo consistiu no completo afastamento do tema pelos artistas. A expressividade da composição estaria contida nos significados das cores, formas, linhas e texturas. A aspiração era de criar uma linguagem pictórica que possuísse um efeito perceptivo sobre o espectador resoluto absolutamente em si, tal como a música, cuja mensagem acomoda o essencial. Dentro deste estilo, Kandinsky desenvolveu uma arte sem tema, potencializando a força expressiva das cores e das formas. Na sua visão o mais profundo sentido da arte vinha do lado espiritual do artista e do espectador. Assim, sua ligação com a música levou-o a uma incessante pesquisa pela representação visual dela (*id. ibid.*).

Para Kandinsky, a superfície plana de uma folha ou uma tela é a extensão ilimitada da criatividade da experimentação, mas uma experimentação rigorosa que provém de um plane-

³ Pode-se citar como exemplo desta renovação o programa “Escola, Câmera, Ação!”, realizado pela Multirio, canal de televisão que integra a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). O programa apresenta alunos da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro falando sobre suas impressões a respeito de produções audiovisuais realizadas por alunos de outras escolas da mesma rede. Há uma variedade de filmes e de variadas datas. Portanto, uma produção realizada em 2010 pode ser exibida a uma turma em 2019, por exemplo. O programa já tem três temporadas e pode ser visto no canal Multirio (canal 26 do serviço de televisão por assinatura Claro-NET no município do Rio de Janeiro, RJ), no website da Multirio (<<http://www.multirio.rj.gov.br/assista/>>) e no canal de YouTube da Multirio (<<https://www.youtube.com/user/MULTIRIOSME>>).

jamento prévio para obter determinadas percepções. Suas criações abstratas apresentam um complexo sistema de representações que busca integrar a razão e a emoção (ARGAN, 2010).

O fazer artístico da abordagem triangular como por exemplo no caso da releitura está longe de ser uma imitação da obra original e sua estética. Ela abrange o domínio das significações pessoais e proporciona que o aluno construa seu conhecimento de forma criativa e significativa. “A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais” (BARBOSA, 2005, p. 34).

Uma trivial cópia de uma obra de arte ou de um estilo artístico é vazia de significados. Pois cada obra, cada movimento artístico e cada marco artístico é produto de sua era. A releitura de uma obra cria uma ligação de quem a está realizando (o aluno) à essência original dela. O ato do fazer artístico é como uma afluência de suntuoso autoconhecimento ligado ao seu espiritual interior (KANDINSKY, 1996).

Parecia ser o caminho mais lógico então que a atividade trabalhasse a representação visual da música através da abstração. A professora de inglês procurou com os alunos uma música que tivesse uma melodia agradável e uma letra que pudesse ser explorada em seu conteúdo disciplinar. O gosto pessoal dos alunos também foi levado em conta, afinal em um trabalho dessa natureza seria importante que os alunos tivessem uma identificação com o assunto do trabalho em questão. A música escolhida por eles foi “*Set fire to the rain*”, da cantora britânica Adele.

Em atividade anterior, o professor de artes plásticas já havia realizado com os alunos atividades de representação visual de músicas instrumentais, onde os alunos de olhos fechados guiavam suas mãos de forma consonante com o ritmo e a melodia das músicas. Esta atividade ocorreu de forma individual.

Na prática estudada neste trabalho a turma foi dividida em alguns grupos. Cada um recebeu uma cartolina onde puderam expressar suas interpretações visuais da música. Após isso os alunos tiraram fotos das cartolinas e transmitiram as imagens para um *notebook* da sala de informática da escola.

Teve início então a parte mais trabalhosa da atividade: Os alunos desfragmentaram as composições abstratas em um simples programa de edição de imagem (*Microsoft Paint*⁴) para combiná-las com o andamento do ritmo e da melodia da canção em um simples programa de edição (*Windows Movie Maker*⁵). O resultado foi um vídeo que evidencia como “a turma desenvolveu um conhecimento acerca de um conteúdo curricular, de forma mais significativa: o resultado de sua prática cultural e social” (BUGARIN, 2020, p. 10).

4. Resultados e discussão

Durante o processo da prática cinematográfica há todo um percurso a ser trilhado desde

⁴ Software utilizado para a criação de desenhos simples e também para a edição de imagens. Lançado em 1985, era incluso no sistema do Windows. Foi descontinuado pela Microsoft em 24 de julho de 2017.

⁵ Software de edição de vídeos. Lançado em 2000, era incluso no sistema do Windows. Foi descontinuado pela Microsoft em 10 de janeiro de 2017.

a elaboração, passando pela realização e edição até a exibição. Esta última fase é considerada de extrema importância por Bergala (2008) em sua *Pedagogia da criação cinematográfica*. Para o autor, a exposição do trabalho final para a comunidade escolar enfatiza a escola e a sala de aula como um lugar de troca e socialização.

A importância da mediação do professor durante todas estas etapas é fundamental para que haja um maior incentivo e significado do currículo para os alunos. O docente de artes plásticas pode estimular as interações e vivências em grupo de forma a ressignificar aspectos artísticos através de uma poética pessoal.

É essencial que durante a mediação do professor, o mesmo não atue como dono do conhecimento colocado em pauta e sim como um orientador que estimule o processo de produção de sentido do aprendizado com ênfase na alteridade dos alunos. Este sentido não pode ser precisamente determinado ou mensurado de acordo com um “tempo escolar “de bimestres ou até de ano letivo. Pois os sentidos das práticas culturais dos alunos podem assumir particularidades distintas e ambíguas de forma pessoal dentro de uma perspectiva cultural. “Práticas e ações de autoria, principalmente as (re)criadas no/com o coletivo, têm posto como desafio para pensarmos tais articulações dos sujeitos enquanto ressignificação contínua dos processos de produção cultural” (SALES; AXER, 2014, p. 552).

Por estarmos analisando uma prática cinematográfica inerente ao fazer artístico na aula de artes plásticas, podemos nos afastar um pouco da típica avaliação conteudista. Porém não se trata apenas de analisar a estética ou as significações do filme, pois o próprio processo de realização confunde-se com as percepções acerca dos significados culturais imbuídos na experiência poética e afetiva do aprendizado (MIGLIORIN; PIPANO, 2019).

O sentido de um filme realizado em sala de aula e exibido na escola é acima de qualquer sentido pedagógico, uma obra de arte. Este aspecto é ainda ressaltado pelo fato de ser a realização de uma atividade da aula de artes plásticas. Apesar disto (e também por isso) a realização de um filme na aula de artes plásticas cria um objeto ambivalente: o resultado de uma prática pedagógica e uma produção artística e cultural significativa e reflexiva.

Ao realizar filmes que dialogam com a estética pictórica da história da arte e seus conceitos, os alunos estão criando novos modos de visualizar e de sentir. Estão desenvolvendo novos dispositivos imagéticos de aprendizado que carregam um hibridismo de uma forma de espetáculo de experiência visual (PARENTE, 1999).

Segundo Philippe-Alain Michaud (2013), filmes são uma ferramenta instrutiva e extremamente lúdica. A possibilidade de utilizar recursos que ao mesmo tempo ensinem acompanhados de um aspecto mais inebriante, leva a um maior interesse ao invés de uma visão de não pertencimento ao seu universo. Para este autor, um filme exibido fora de um cinema, em um museu ou uma sala de aula, por exemplo, transforma um espetáculo em uma forma de pensamento. Ele vê no cinema a importância da reprodução de pinturas pela apropriação que o cinema faz de elementos pictóricos em sua composição.

Apesar de existirem grandes possibilidades de um planejamento inicial deste tipo de

projeto ter que ser alterado antes ou durante o processo, de forma alguma implica que os alunos farão qualquer coisa que eles queiram de forma a abandonar os objetivos introdutórios. É apropriado que a mediação docente norteie os alunos e também o seu próprio planejamento para que se espere todo e qualquer contratempo (BUGARIN, 2020).

5. Considerações finais

A prática cinematográfica pode vir a ser uma importante ferramenta de inovação do fazer artístico nas aulas de artes plásticas de forma a enriquecer a pluralidade de linguagens artísticas e as possibilidades proporcionadas pela sua natureza como prática cultural.

Trabalhar com os alunos a ressignificação de uma linguagem artística através do domínio de uma tecnologia de outra linguagem visual pode fomentar de forma extremamente relevante a curiosidade artística e poética dos alunos.

Os filmes produzidos nestas circunstâncias podem servir de material pedagógico para outros alunos desenvolverem uma apreciação artística própria através de uma constante renovação perceptiva que está sempre criando novos significados e saberes. Não há como mensurar todas as possibilidades contidas em uma prática desta natureza seja na vida dos alunos, no planejamento curricular do professor ou na comunidade escolar.

Este trabalho resume os primeiros passos para desenvolver-se uma metodologia para docentes de artes plásticas na Educação Básica inspirada na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, que inclua a prática cinematográfica no fazer artístico. Este é um dos objetivos do projeto de mestrado em andamento do autor, no Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense.

Existem inúmeras possibilidades e dificuldades envolvendo este tipo de atividade. Mas é fundamental que o professor de artes plásticas que deseje utilizar este tipo de atividade pedagógica como produção artística dos alunos busque adequá-la a todos os pormenores como as disponibilidades de equipamento e local apropriados na escola, a visão/apoio da direção ou coordenação de disciplina, autorização de imagem dos responsáveis⁶ e ter sempre em mente que o planejamento inicial terá grandes chances de ter que ser mudado, às vezes de forma extremamente radical. O inesperado é sempre inerente a este tipo de prática.

6. Referências

- ARGAN, G. C. *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BARBOSA, A. M. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- _____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BERGALA, A. *A hipótese-cinema – Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink / CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BONILHA, C. L. *Onde vivem os monstros: Traçando linhas entre cinema, história da arte e expressão artística*.

⁶ No caso de se o professor ou a escola quiserem enviar o filme para algum festival ou mostra de filmes escolares.

Matéria-Prima, v. 2, n. 4, p. 55 – 64, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BUGARIN, L. D. *Práticas cinematográficas na sala de aula – uma abordagem midiática e interdisciplinar da cultura na educação*. In: CASTRO, P. A. *Avaliação: Processos e Políticas – Volume 03*. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

BURKE, P. *Tear down the walls: Jefferson Airplane, race, and revolutionary rhetoric in 1960s rock*. Popular Music, Cambridge, v. 29, n. 1, p. 61–79, 2010.

CANDAU, V. M. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v. 11, n.2, p. 240-255, 2011.

CARVALHO, L. M.; CAROLINO, J. A. *Abordagem triangular e as estratégias de um educador social*. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (orgs.) *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.

GUMBRECHT, H. U. *Atmosfera, ambiência, Stimmung - Sobre um potencial oculto da literatura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.

KANDINSKY, W. *Do espiritual na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LYNTON, N. *Expressionismo*. In: STANGOS, N. (org.) *Conceitos da Arte Moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

MAK, D. *A Páscoa e o Natal: a comemoração dentro da escola*. Revista Veras, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 231 – 241, jul./dez. 2013.

MARTINS, A. C. M. *A importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento da criança*. (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Alvorada, 2011.

MICHAUD, P. *Aby Warburg e as imagens em movimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. *Cinema de brincar*. Belo Horizonte: Relicário edições, 2019.

MILLER, J. L. *Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2043 – 2063, out./dez. 2014.

NICÁCIO, G. *Cinema e educação: novos planos para a aprendizagem*. In: III Encontro Baiano de Estudos em Cultura – III EBE CULT. 2012. Cachoeira.

PARENTE, A. *A arte do observador*. Revista FAMECOS, Porto Alegre, v. 6, n. 11, p. 124 – 129, dez. 1999.

RANIERI, R. *A versão surrealista de Dalí para Alice no País das Maravilhas!*. Formiga Elétrica, 14 de jun. 2017. Disponível em <<https://formigaeletrica.com.br/livros/alice-surrealista/>>. Acesso em: 26 de nov. 2019.

SALES, R.; AXER, B. *Currículo e Tecnologia: reconfigurando práticas culturais através do katybook*. Inter-Ação, Goiânia, v. 39, n.3, p. 545-556, 2014.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO EM ARTES

Mídia e inclusão

Claudine Varela

Mestre em Letras, pela UFF, e Especialista em Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Federal do Ceará. Atua no Ensino Superior, desde 2004, e na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, no Instituto Helena Antipoff. Cursa graduação em Jornalismo e estuda linguagem audiovisual.

Ivana Soares

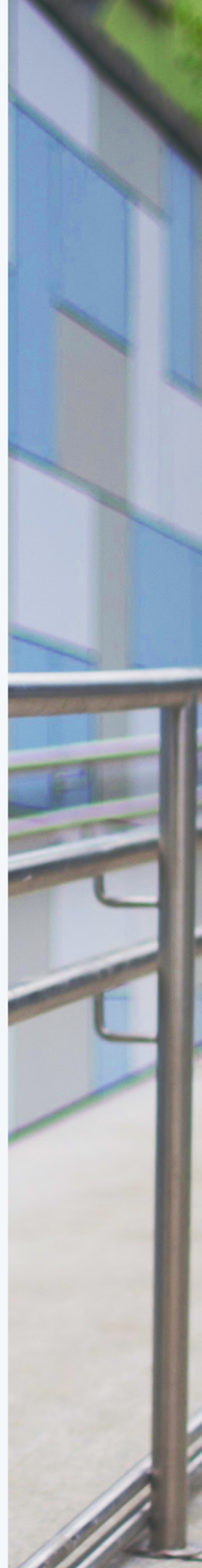
Mestre em Educação, pela UERJ e Especialista em História da Arte e Arquitetura no Brasil, PUC-Rio. Atua no Ensino Superior, desde 2011, e na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, no Instituto Helena Antipoff. Artista Visual.

Valéria Assumpção

Doutora em Motricidade Humana - Dança (Faculdade de Motricidade Humana). Mestre em Performance Artística - Dança (Faculdade de Motricidade Humana). Especialista em Perturbação do Espectro do Autismo (CRIAP). Licenciada em Educação Física (UGF). Professor I - Educação Física (SMERJ).

O trabalho busca refletir sobre três propostas pedagógicas em Arte Educação, que uniam recursos de mídia, experiência cultural dos alunos e desafios do processo de ensino e aprendizagem com pessoas com deficiência. Os processos de criação desenvolvidos em Artes Visuais, Dança e Teatro revelaram que os repertórios trazidos pelos integrantes das oficinas estão fortemente ligados à produção veiculada pelas mídias. As propostas desenvolvidas têm eixo no processo de criação, na narrativa e nas mídias. O foco de investigação incide sobre os repertórios dos alunos em seus processos de criação, que culminaram no trabalho coletivo, materializado em nova produção estética.

Palavras-chave: Arte Educação; Inclusão; Mídia.



1. A Experiência com Audiovisual e Teatro

No ano de 2015, no Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência (CIAD), a Oficina de Teatro, oferecida pelo Instituto Municipal Helena Antipoff, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, ampliou sua atividade para outras áreas das Artes Cênicas. O trabalho foi construído com um grupo de quatro alunos com diferentes deficiências e idades, todos com mais de 18 anos.

Segundo Courtney (2003), “Atuar é o método pelo qual convivemos com o nosso meio, encontrando adequação através do jogo”. Tal afirmação serviu de base para o início do trabalho, sendo realizados, como é usual nas aulas de Teatro, diversos exercícios de improvisação de momentos comuns da vida cotidiana, para conseguirmos definir, com o grupo, que jogo era esse, e entendermos seu lugar.

Courtney também afirma que “... o processo dramático é um dos mais vitais para os seres humanos. Sem ele seríamos meramente uma massa de reflexos motores, com poucas qualidades humanas”. A partir desse pensamento e do que o grupo já sabia sobre o jogo, foram realizadas novas experiências, misturando o corpo e os sentidos às situações improvisadas, emoções e reações. Direcionando o processo para a identificação das emoções em cada um dos alunos e a dramaticidade existente nas situações que as envolvem. Partindo para a separação objetiva do mundo real e do ficcional, da pessoa e da personagem.

Nesse ponto, foi observado que as referências trazidas pelos alunos, de mundo ficcional e de personagens, eram sempre do audiovisual, precisamente de novelas televisivas. O que nos levou a ampliar as linguagens artísticas estudadas e experimentadas no processo. Foram incluídos nas aulas o contato com o cinema e a fotonovela, encaminhando-nos para a experiência com animação.

Incluímos, pois, em nosso trabalho, a animação realizada a partir de fotos como experiência dramática. Os alunos viram animações, pesquisamos sobre a nova linguagem que eles estavam conhecendo e o grupo teve a iniciativa de construir duas histórias. Uma a ser encenada ao vivo para o público e a outra, uma animação, para ser exibida durante a encenação, fazendo parte da mesma.

A história a ser animada foi criada por um dos alunos e trazida para o grupo, que colaborou com o desfecho. Foi realizado o estudo das personagens, as cenas foram construídas e ensaiadas para, após, serem fotografadas, no jardim do próprio CIAD, e animadas pelo grupo. O que incluiu a busca da trilha sonora utilizada.

Com a animação pronta, o grupo construiu outra história, na qual ela já teria uma função importante, para apresentar. Dessa vez, como a trama foi totalmente criada em sala, o estudo e a construção das personagens pelos alunos/atores foi concomitante à construção da história.

Novamente foram realizados ensaios das cenas e todos resolveram juntos o cenário e os figurinos do espetáculo a ser apresentado, com base na existência de um todo maior e com características específicas. Ou seja, chegaram à conclusão de que existia uma unidade, um conceito a ser respeitado.

Nessa experiência, portanto, partindo, para a construção de um trabalho teatral, da compreensão e conceituação de ficção e realidade, bem como de pessoa e personagem, o grupo da Oficina de Teatro foi além. Eles ampliaram suas referências culturais experimentando o contato com outras produções audiovisuais às quais não estavam habituados, se apropriaram de uma técnica de animação (*Stop Motion*), compreenderam as noções de unidade e conceito em um espetáculo, bem como criaram e realizaram um espetáculo com duas histórias, utilizando linguagens e mídias diversas, e, o mais importante, tudo coletivamente, o que é próprio do teatro e imprescindível na construção de toda sociedade.

2. Proposta Pedagógica e Metodológica em Artes Visuais

O objetivo deste trabalho foi investigar processos de criação no campo do ensino das Artes Visuais através de propostas pedagógicas e metodológicas desenvolvidas na oficina de Artes Visuais. Os interlocutores desta pesquisa foram seis jovens com diferentes deficiências matriculados na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro. Os processos de criação aqui tratados revelaram que os variados repertórios utilizados por este grupo para criar animações, utilizando a técnica do *Stop Motion*, estão fortemente atrelados à produção veiculada pelas mídias na contemporaneidade. Dentre as produções de maior recorrência verificadas no interior das narrativas dos jovens estão: a produção da TV, do cinema e das histórias em quadrinhos. As investigações sobre os processos de criação deste grupo se deram tanto a partir dos seus processos individuais quanto dos coletivos.

2.1. Metodologia:

O trabalho realizado com alunos com deficiência foi pensado sob o contexto que visa garantir o acesso à educação para todos, independentemente de suas características ou necessidades e, dessa forma, convida os sujeitos a lidarem e a relativizarem ideias preconcebidas e construídas socialmente. O desafio de iniciar um processo de pesquisa-intervenção com esse grupo de jovens com deficiência baseia-se no pensamento de Pereira (2012), cuja dinâmica de trabalho está comprometida em relacionar pensamento e ação, e objetivou minimizar as relações hierárquicas estabelecidas social e culturalmente entre adultos e jovens e, principalmente, no contexto de trabalho com estudantes que apresentam deficiência. Trouxe para as ações que planejei a reflexão acerca da questão da desigualdade estrutural entre pesquisador e pesquisado apontada por Castro (2008). Durante o processo de trabalho, busquei estabelecer uma relação de porosidade entre os lugares do pesquisador e do pesquisado. Estes momentos ficaram demarcados durante o trabalho na oficina, na medida em que a produção plástica dos jovens necessitava entrar em contato com questões técnicas que os meios escolhidos exigiam, principalmente em relação ao uso da máquina fotográfica e do computador. Ao longo da pesquisa, realizei uma série de mediações com os jovens sobre as produções realizadas por eles, como a intervenção que propus em relação à construção de personagens para a animação intitulada *Os Defensores*.

2.2. Resultados:

O que a pesquisa trouxe para a minha vida e a dos meus interlocutores? O encontro entre professor e os jovens foi motivado por interesses mútuos. Não penso o meu espaço de trabalho como um espaço asséptico, inocente: existe ali um jogo de interesses. Foi preciso observar como foi a negociação dos nossos mútuos interesses quando estávamos juntos. Nos encontros, compreendi que o grupo queria suporte, diálogo, intervenção e não condução para os seus processos de criação. Como afirmou Moraes (2001, p.171), “vítima constante da guerrilha artística, o espectador vê-se obrigado a aguçar e ativar seus sentidos (o olho, o ouvido, o tato, o olfato, agora também mobilizados pelos artistas plásticos) e, sobretudo, necessita tomar iniciativa”. Os estudantes, assim como os espectadores e criadores contemporâneos, souberam tomar iniciativa para executarem seus processos de criação quando apontaram seus repertórios midiáticos, trouxeram seus materiais para os encontros e se manifestaram sobre os usos dos aparatos tecnológicos. Estavam mostrando seus interesses para defender aquilo que move sua criação. Ao professor interessou dar o suporte porque quis ver o processo. O pano de fundo dessa dinâmica foi o tempo: da chegada, da espera e da partida para observar como engendram-se os processos de criação.

Com o passar do tempo, o grupo se deixou envolver por uma série de encontros e cada indivíduo, envolvido com o coletivo, soube também contribuir com o que lhe é mais valioso, com seus processos de criação individuais, com aquilo que lhes importa. Quando afirmei que o ato de ser afetado pelo outro foi aprendido por mim através das ações que vivenciei, apontei para uma maneira de ser e de querer ser afetado pelo outro.

3. A Proposta Pedagógica e Metodológica em Dança

O projeto “Dança e Identidade Cultural: Laços Intermináveis” foi implantado no ano letivo de 2012/2013, em parceria com a Oficina de Artes Visuais e uma fotógrafa profissional. Ao todo participaram do projeto 23 pessoas, sendo 20 alunos com diferentes tipos de deficiência (Def. Visual, Auditivo, Def. Intelectual e Desenvolvimental, Def. Físico e Transtorno Global do Desenvolvimento – Transtorno do Espectro de Autismo), duas professoras (Dança e Artes Visuais) e uma fotógrafa. Todos compreendidos na faixa etária de 18 a 50 anos. A maioria é do gênero feminino, com 13 participantes. E 10 do gênero masculino.

O projeto emerge de um conjunto de experiências consignadas através dos processos de criação em dança, assim como, o repertório trazido pelos alunos brasileiros (vindos de diferentes regiões do Brasil) e estrangeiros (um Angolano e um Cabo Verdiano) aos aspectos que remetem à questão de identidade cultural (HALL, 2005)¹ em nível nacional / internacional.

Assim, consideramos que as pessoas que residem no Brasil, sejam brasileiros ou estrangeiros, naturalmente passam a formar **laços de identidade** com algumas das diversas ma-

¹ Apoiar-nos-emos no conceito de Identidade Cultural apresentado por HALL (2005). Para o autor “A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece incompleta, está sempre em processo sempre ‘sendo formada’” (p.38).

nifestações culturais existentes em cada região do Brasil e pelo movimento regional migratório entre as grandes capitais, pela procura de novas oportunidades de trabalho, passam a conviver e desenvolver laços de identidade cultural.

A proposta metodológica de ensino adotada foi Dança em Contexto de Marques (2010). Para a autora, a dança é percebida enquanto possibilidades e caminhos para ensinar e aprender as múltiplas leituras das relações dança/mundo”. Deste modo, consideramos fundamental compreender as trajetórias e percursos traçados pelos alunos matriculados na oficina de dança a partir de suas redes de relações afetivas, culturais e sociais, inclusive dos reflexos do CIAD na vida pessoal e social dos seus frequentadores.

A partir deste viés, tivemos a intenção de gerar espaços para múltiplas possibilidades artísticas no processo de criação e recriação do produto artístico (os processos de criação e recriação nunca se esgotaram neste projeto, pois sempre se renovaram), seja ele materializado através de recursos audiovisuais, digital, materiais impressos e laboratórios de movimentos.

A proposta pedagógica foi fundamentada nos quatros pilares da Educação apresentados por Delors (2005), aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O processo é mediado pelos professores e se inicia com a escolha dos ritmos musicais, seguidos do desenvolvimento de laboratórios de movimentos, captação de imagens pela fotografia (no final de cada laboratório), transferência das fotos para o programa com o objetivo de clarear a foto, impressão das fotos, recriação da foto (pintura), recriação do movimento com base na imagem recriada e captação de novas imagens. Este processo é continuamente repetido ao longo do ano. As imagens do processo são confeccionadas em vídeo e apresentadas no final de cada mês ao grupo através de um projetor de imagens. Na segunda passagem do vídeo os alunos dançavam atravessando as imagens projetadas e recriando novos movimentos.

As temáticas e algumas questões geradoras que acompanharam o processo de criação foram:

1. **Autoimagem.** Como são as partes do meu corpo? Como eu posso desenhar o meu corpo dançando? Como eu posso mexer cada parte do meu corpo? Qual a imagem que tenho do meu corpo e como percebo meus colegas?
2. **Identidade Cultural pelos Ritmos Nacionais e Internacionais.** Quais os ritmos musicais que mais me identifico? E quais os diferentes movimentos que executo? Será que o ritmo que eu mais gosto de dançar tem a ver com o meu jeito de ser?
3. **Recriação da Imagem em Movimento.** Como posso transformar as imagens em movimentos que me “tocam” (Processo de sensibilização)? Quais as sensações percebidas ao recriar a fotografia captada pela pintura? Como transformo a imagem recriada em movimento? Qual é o percurso realizado? Meu vocabulário de movimento se ampliou ao longo do processo?
4. **Identidade Familiar.** Quem são meus familiares? O que eu mais gosto na minha fa-

mília? Qual o lazer preferido da minha família? Quais os ritmos musicais mais tocados em casa?

5. Identidade Família CIAD. O que é o CIAD para mim? Conheço bem o CIAD? Qual é o local do CIAD que mais gosto? Qual a família de amigos que formei no CIAD? O que tem de mais precioso na relação com meus amigos do CIAD?

3.1. Resultados alcançados:

Como produto final foi elaborada uma coreografia com projeções paralelas das fases do processo individual e coletivo, das recriações realizadas pelos alunos nas imagens (fotografia digital) e pelo movimento dançado recriado. Com base nas vivências, o grupo concluiu que as imagens impressas e projetadas transformaram-se num prolongamento do movimento e uma forma de conexão para novos movimentos. Percebeu-se que este processo era infinito e mutável, visto que nunca se repetia a mesma imagem e nem movimento, serviu como fonte espoliadora da criatividade, da renovação com os aspectos culturais dos países em tela, formação de vínculos afetivos e sociais entre os pares e melhor percepção da importância do espaço CIAD na vida desses jovens adultos com deficiência. Assim sendo, este processo de criação em Dança direcionado a resgatar a identidade cultural contribuiu para a percepção de que os laços culturais são marcantes e intermináveis, como corrobora Hall (2005), a identidade cultural é algo que está em transformação, dependendo constantemente do atrelamento das experiências culturais e sociais que os indivíduos passam a vivenciar.

4. Referências

- CASTRO, Lucia Rabello de. *Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens*. In: Castro, Lucia Rabello de e BESSET, Vera Lopes (orgs). *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude*. Rio de Janeiro: NAU, 2008.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento: As Bases Intelectuais do Teatro na Educação*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- EISENSTEIN, Sergei. 1990a. *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- MORAIS, Frederico. *Contra a Arte Afluente: O Corpo é o Motor da Obra*. In: BASBAUM, Ricardo (org.) - *Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias*. Rio de Janeiro: Rios ambiciosos. 2001.
- PEREIRA, Rita. *Encontrar, compartilhar, transformar: reflexões sobre a pesquisa intervenção com crianças*. In: PEREIRA, Rita M. Ribes & MACEDO, Nélia Mara. (Orgs.) *Infância em Pesquisa*. NAU, 2012.

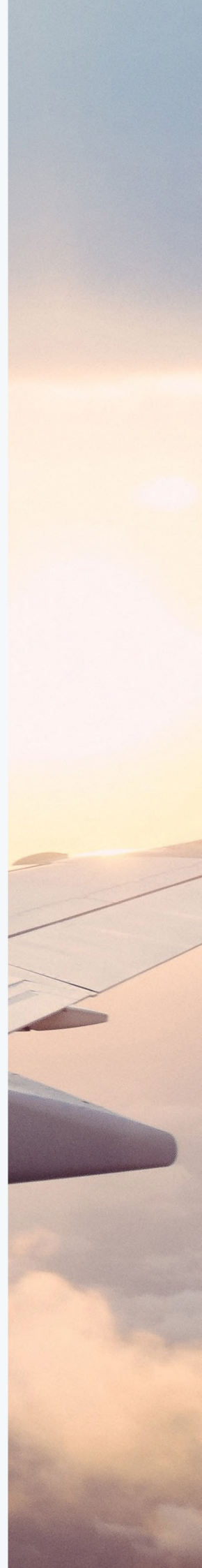
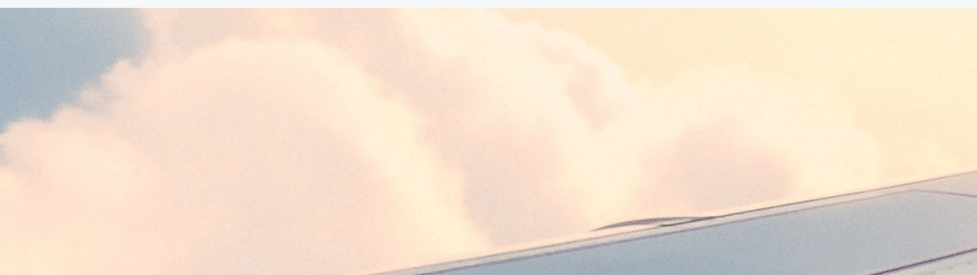
UM RELATO DE ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE CINEMA NA PUBLICIDADE E PROPAGANDA

Álvaro André Zeini Cruz

Doutor e Mestre em Multimeios pela UNICAMP. Especialista em Argumento e Roteiro pela FAAP. Bacharel em Cinema e Vídeo pela Faculdade de Artes do Paraná. É professor nos cursos de Produção Audiovisual e Publicidade e Propaganda na FIB e no curso de Audiovisual do Centro Universitário SENAC.

Este artigo procura discorrer sobre estratégias utilizadas pelo autor para o ensino de conteúdos do Cinema na graduação em Publicidade e Propaganda. Pela característica de relato, baseada nos sete anos de docência no curso, o texto tomará a liberdade de se apresentar na primeira pessoa do singular, costurando uma práxis que conjectura a subjetividade da experiência, da memória com o referencial bibliográfico, sem term qualquer pretensão de ser uma cartilha, mas sim uma partilha.

Palavras-chave: Cinema; Publicidade e propaganda; Educação.



1. Introdução

Em 2014, quando fui contratado para lecionar em um curso de ensino superior tecnológico em Audiovisual, foram-me atribuídas também as disciplinas relacionadas à rádio, televisão e cinema no bacharelado em Publicidade e Propaganda. As disciplinas abrangiam os dois últimos anos do curso e, ao contrário da que é ministrada no ano final – cujo caráter prático visa aplicar os conhecimentos adquiridos num projeto experimental que concebia uma campanha publicitária –, as matérias do terceiro ano tem uma ementa mais teórica. Nesse sentido, os conteúdos programáticos da disciplina de produção publicitária em cinema abrangem não só a discussão do cinema publicitário, mas uma introdução à linguagem cinematográfica, além de um panorama da História do cinema.

É uma disciplina desafiadora, pois a grande quantidade de conteúdos tem que ser planejada para caber em duas horas/aulas semanais, além de propor uma trajetória orgânica, que correlacione História e linguagem cinematográfica para, por fim, desembocar na discussão do cinema publicitário. O começo nessas disciplinas eram também meus primeiros anos de docência, assim como o início de uma relação com o campo da publicidade; por isso, optei, a princípio, por ministrar esses conteúdos da mesma maneira como trabalho nos cursos de audiovisual: em aulas expositivas participativas, intercalando cenas/trechos de filmes (e outros audiovisuais) com debates.

Alguns desafios se consolidaram como constantes ao longo desses primeiros anos, mas os principais sempre orbitaram ao redor de duas questões: o recorte de conteúdo a ser feito e o diálogo com alunos que, muitas vezes, não se interessam pelo cinema, sobretudo pela parte histórica. É sobre esta última questão que este relato se debruça com maior afinco, partindo do problema “como fazer o estudante de publicidade se interessar pela História e linguagem cinematográfica?” e tendo como princípio norteador o fato de que o papel do professor é criar uma afetividade entre o sujeito-aluno e o objeto da aprendizagem (LEITE, 2018).

2. Da TV ao Cinema

A disciplina de produção publicitária em Cinema ocorre logo após o término da de Rádio e TV, na qual, além de um percurso histórico, discutimos os modelos de direção em televisão e a publicidade televisiva. Nessas discussões, apresento respectivamente os modelos de filmagem multi-câmera e single-câmera, encerrando com uma reflexão sobre o single-câmera no comercial televisivo. Nos primeiros anos em que ministrei o curso, adentrávamos o single-câmera a partir de um tipo de produto cada vez mais consumido pelos alunos – as séries televisivas – para, em seguida, avançarmos ao comercial de TV.

Entretanto, o calendário para percorrer todos esses conteúdos sempre me foi apertado e, por isso, insatisfatório, sobretudo porque era preciso podar algumas discussões que animam os alunos (como as séries). Até que, há três anos, resolvi experimentar uma inversão, acrescida da postergação de um dos conteúdos: assim, passei a discutir o modelo single-câmera a partir da publicidade e adiei o debate sobre séries televisivas para o início da disciplina seguinte,

voltada ao Cinema. Essa alteração me parece pertinente por alguns motivos: primeiro porque hoje a maioria das séries adota o modelo cinematográfico de filmar (isto é, o *single câmera*), que permite uma decupagem cênica mais elaborada, mas demanda um outro tempo de produção. Segundo, porque essa alteração tem me permitido revisar o conteúdo explicado no final do semestre anterior (a partir da publicidade), e expandi-lo para uma televisão que cada vez mais se preocupa em dialogar com o cinema. Ou seja, além de servir como ponte entre as disciplinas, essa realocação propicia reflexões sobre semelhanças e diferenças entre meios, linguagens, transmediações, etc. Isso se completa na escolha dos exemplos trabalhados, entre os quais destaco a recorrência de “*Mad Men*”, aclamada série televisiva que recupera uma linguagem cinematográfica clássica (e, portanto, conversa com o conteúdo que vem em seguida) e que faz um retrato histórico de um momento pulsante da publicidade, unindo assim os “mundos” que estão em jogo em nossos encontros.

3. Adaptações

Mesmo com poucos anos à frente da disciplina, foi possível identificar alguns equívocos conceituais recorrentes e persistentes entre os alunos de Publicidade, principalmente relacionados à questão da linguagem. Era comum, por exemplo, a confusão entre os conceitos de “plano” e “cena”, assim como entre “plano” e “enquadramento”. Para tentar sanar esses equívocos, decidi mais uma vez inverter o conteúdo programático, não mais começando pela gênese cinematográfica (que era seguida pelo panorama histórico dos movimentos cinematográficos), mas retomando conceitos básicos vistos – enquadramentos, movimentos de câmera, profundidade de campo, termos relacionados à montagem –, sempre buscando trazer exemplos contemporâneos de filmes que os alunos pudessem ter visto.

Alguns desses conceitos demandam mais persistência e repetição do que outros: aprendi, por exemplo, que é preciso frisar o aspecto temporal do plano, do contrário, os alunos acabam reduzindo-o ao aspecto espacial, confundindo-o com a noção de enquadramento. A discussão sobre o planos-sequência ajuda nessa compreensão do plano como unidade espaço-temporal e propicia a compreensão de outro termo ainda mais intrépido – a *mise-en-scène*.

Central nos estudos cinematográficos, considero que mais importante ao estudante de publicidade é entender que a *mise-en-scène* é uma construção atrelada ao trabalho de direção e que sua elaboração começa em ferramentas como a decupagem e o storyboard. Nesse sentido, abordo a perspectiva de David Bordwell e Kristin Thompson de que a *mise-en-scène* compreende “cenário, iluminação, figurino e comportamento das figuras” (2013, p. 75) e parto para uma dupla de exemplos que tem sido pedagogicamente bem-sucedido: primeiro, apresento o plano sequência de “*Filhos da Esperança*” (2006) em que a câmera circula dentro (e depois fora) de um carro em meio a uma perseguição. Opto por esta cena pelo impacto visual baseado na coreografia envolvendo atores, técnica, tecnologia e efeitos especiais, tudo isso embalado no apelo da tensão emocional do cinema de ação. Pontuo aos alunos as propiciações tecnológicas dadas pelo digital à cena, mas deixo claro que a questão da *mise-en-scène* é muito antiga no campo do cinema. Parto então para um exemplo histórico e didático: “*Festim diabólico*” (1948), de Alfred

Hitchcock.

O filme de Hitchcock não só possibilita discussões evidentes acerca do rebuscamento de sua mise-en-scène, como inclui a questão do suporte em película e todas as conhecidas dificuldades que isso impôs aos set. Portanto, é possível apresentar aos alunos um outro momento de produção em que não se podia filmar indistintamente, e em que o efeito do plano-sequência demandava o ensaio minucioso considerando o tempo do rolo de película bem como um preciso encobrimento da lente para dissimular o corte. Além de trechos que evidenciem o término do rolo e o truque hitchcockiano para realizar a montagem, exhibo aquele que considero um momento contundente para o entendimento da complexidade coreográfica que uma mise-en-scène pode ter: o instante em que um dos assassinos esconde a corda, objeto do crime, numa gaveta, com a ação observada entre o velar e desvelar de uma porta vai e vem que separa dois cômodos. É uma passagem que ilustra bem a variedade de elementos que compõem a mise-en-scène, tendo em vista que, além do tempo da ação do ator, o movimento da porta cenográfica e a posição do olhar da câmera são vitais para que essa composição estilística funcione.

Muitas vezes, a busca por paralelos contemporâneos parte de uma demanda dos próprios alunos. Sempre surgiu, por exemplo, quando tratamos da montagem metafórica dentro da discussão sobre construtivismo russo. Aliás, este é um caso em que busquei um exemplo que, além de recente, fosse também marcante aos alunos (ainda que, pessoalmente, não goste do filme). O fato é que “Lucy” (2014), de Luc Besson, tem uma montagem metafórica que, além de ser emocionalmente tensa e impactante (comparando a armadilha em que a protagonista cai com o momento do abate de um animal por seu predador), é protagonizada por Scarlett Johansson, uma atriz que está no repertório e na memória afetiva da maioria dos alunos.

Outra adequação recente se deu não apenas por visar um filme mais contemporâneo na data de produção, mas também no que diz respeito ao discurso. Eu explicava montagem paralela no contexto do início da linguagem clássica e me preparava para passar “O Nascimento de uma nação” (1915). Como de costume, antes da exibição, preparei a sala sobre o fato de que, apesar de considerado importante na História do cinema, o filme de Griffith é conhecidamente racista. Então, um aluno negro levantou a mão e se colocou: “professor, eu não quero ver filme racista”. Abriu-se um problema: ou eu mantinha o plano de aula e exibia o filme, ainda que houvesse já um descontentamento explícito, ou maleabilizava a partir de outro exemplo, que eu precisava encontrar rapidamente. Por sorte, eu havia acabado de ver “Infiltrado na Klan” (2018) e tinha o filme à mão. Além de obviamente antirracista, o filme de Spike Lee realiza uma montagem paralela crítica ao filme de Griffith, usando trechos de “O Nascimento de uma nação”. Ponderei com os alunos que, fosse aquela uma turma do curso de Audiovisual, seria inevitável exibir o filme de Griffith por conta de sua recorrência em bibliografias sobre a concretização da linguagem clássica, mas dentro de um curso de Publicidade e Propaganda, em que me interessava mais que os alunos entendessem o procedimento narrativo e tivessem uma breve contextualização histórica, o filme de Spike Lee foi uma troca mais do que bem-vinda, que tenho mantido desde então.

4. Mudanças

Dada uma introdução ao Primeiro Cinema e à consolidação da linguagem cinematográfica clássica, a trajetória da disciplina segue por um recorte dos principais movimentos da História do cinema, cujas aulas elaboro a partir do livro “História do cinema mundial” (2006), de Fernando Mascarello, além de trechos de “O que é cinema?”, de Jean-Claude Bernardet (1980). Contudo, com o passar dos anos, percebi que o modelo de aulas expositivas-participativas funcionava de maneira muito irregular para esse conteúdo dentro de um curso de Publicidade e Propaganda. Além de raramente irem aos textos originais, os alunos participavam pouco em sala de aula, e essa participação ficava restrita àqueles que tinham algum interesse anterior pelo cinema.

Em 2019, decidi testar metodologias ativas para abordar parte desse recorte conteudístico. Adotei o método da “sala de aula invertida”: liberei um tempo da aula em sala para que, em grupos, os alunos pesquisassem alguns dos movimentos estudados – especificamente o Neorrealismo italiano, Nouvelle Vague e Cinema Novo. Também disponibilizei textos e os slides antes usados nas aulas expositivas, os últimos baseados na bibliografia já citada. Realizada a pesquisa, os grupos, então, apresentaram o que consideraram de mais relevante entre os conteúdos que trabalharam. Como essa é uma disciplina que envolve produção, pedi que essas apresentações fossem gravadas com os celulares por um dos alunos de cada grupo, que ficaria responsável ainda por finalizar esse material na montagem acrescentando excertos de filmes citados e dando uma unidade estilística ao material. Nesse sentido, provoquei-os para que tentassem simular nessa construção entre gravação e montagem, os movimentos por eles abordados. Enquanto o grupo responsável pelo Neorrealismo, por exemplo, optou por explicitar a câmera na mão e a utilização de planos longos, o grupo do Cinema Novo brincou com a fragmentação e arriscou-se em piadas a partir da edição do material gravado em sala e os filmes – e causou risada a montagem de minhas intervenções sobre a apresentação justapostas pelos planos Corisco (Othon Bastos), gritando e pulando para trás em “Deus e o diabo na terra do sol”. Como constante em todos os trabalhos, estive o uso da imagem em preto e branco como tentativa de imitação estilística da imagem cinematográfica histórica.

Em 2020, dado o contexto de pandemia, a experiência de sala de aula invertida gravada e editada, acabou readaptada para o modelo de seminário online, mais burocrático, mas considerando não só as novas rotinas, como as dificuldades tecnológicas que têm aparecido nesse período tão singular. Também propus uma troca de bibliografia, principalmente porque comecei a considerar que talvez o livro de Mascarello, embora mais completo, contivesse conteúdo e densidade excessivos para as demandas relacionadas à História do Cinema num curso de Publicidade e Propaganda. Indiquei que os alunos trabalhassem como textos-base alguns capítulos de “A História do cinema para quem tem pressa” (2018), do crítico Celso Sabadin; além de mais breve, o livro de Sabadin me parece mais direto e didático para situar alunos que não são dos estudos de Cinema e Audiovisual.

Apresentados os seminários e feitas minhas correções, acréscimos e pontuações, disponibilizei aos alunos os slides outrora usados nas aulas expositivas, para que lessem ao longo da

semana e se preparassem para um exercício de fixação de conteúdo, ocorrido na aula seguinte. Tal exercício consistiu na realização de um jogo em que selecionei e exibi cenas marcantes de alguns títulos importantes de cada movimento – “Acossado”, “Terra em Transe”, “Ladrões de bicicleta”, “M – O Vampiro de Dusseldorf”, etc. Essas cenas foram exibidas sempre sem som para que os alunos adivinhassem a partir das imagens apenas os movimentos que eram ali ilustrados.

5. Fragmentos de filmes

Mesmo nos cursos de Audiovisual, é muito raro conseguir trabalhar um filme inteiro; na Publicidade, além de essa necessidade não se colocar com tanta frequência, a quantidade de aulas, o calendário e mesmo as demandas dos alunos tornam essa experiência ainda mais difícil. A verdade é que, em maior ou menor grau, em qualquer desses cursos, se configura um dos desafios mais constantes para professores de Cinema: escolher o que exibir e, uma vez escolhido, o quanto exibir.

Jacques Aumont (1995) lembra que “o dispositivo-aula de cinema [...] repousa sobre dois princípios que lhe são próprios”: a fragmentação e a sobreposição (p. 19). Para o autor, a sobreposição se dá na convivência/interação do filme com o espaço da sala de aula e com a figura do professor, que o comenta. Já a fragmentação “reina” porque “na maioria das vezes não se mostra o filme inteiro. Não há tempo ou, em muitas universidades, não há lugar” (p. 19). A partir da consciência dessa dupla característica da presença do cinema em sala de aula, Aumont sintetiza que “ensinar “o cinema” é também impedir de ver os filmes – e para voltar a eles quando, como? (p. 19).

Entendo que essa pergunta feita por Aumont deva ser elaborada pedagogicamente como uma provocação aos alunos; uma provocação que nasce nos trechos exibidos em aula, e que, de imediato, sintetizam uma série de características que abrangem as necessidades do conteúdo, mas que, mais do que isso, podem suscitar a curiosidade dos alunos de voltarem aos filmes, de procurá-los para completar as lacunas deixadas nos arredores da lasca exibida, “uma incitação ao desejo de ver o filme”, como diz Alain Bergala (2007, p. 118).

Bergala também parte dessa constatação da inevitabilidade da fragmentação para propor o que chama de uma “pedagogia dos fragmentos postos em relação”, destacando principalmente que as interrelações entre os trechos fílmicos são capazes de provocar “o imaginário e a inteligência pessoal do usuário, aluno ou professor” (2007, p. 115). Tanto no curso de Publicidade e Propaganda quanto nas duas instituições em que leciono em cursos de Audiovisual, essas provocações de Aumont e Bergala têm me acompanhado em sala de aula, pois concernem não só ao tempo em sala (muitas vezes menor do que gostaríamos), mas também a uma pedagogia do olhar, que pode contribuir para que a relação de ensino-aprendizagem continue a partir da busca pelos filmes, da construção de um olhar crítico e – porque não – de uma cinefilia. Isso, no entanto, já é tema para um outro artigo...

6. Referências

- AUMONT, Jacques. *Meu caríssimo objeto*. Imagens, São Paulo: Editora da Unicamp, n. 5, p. 18-27, ago./dez. 1995. Cinema 100 anos.
- BERGALA, Alain. *La hipótesis del cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela e fuera de ella*. Barcelona: Laertes, 2007. Tradução do autor.
- BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- MASCARELLO, Fernando [org.]. *História do cinema mundial*. Campinas: Papirus, 2006.
- SABADIN, Celso. *A História do cinema para quem tem pressa*. Rio de Janeiro: Valentina, 2018.

CINEMA, FEMINISMO E ENSINO DE SOCIOLOGIA

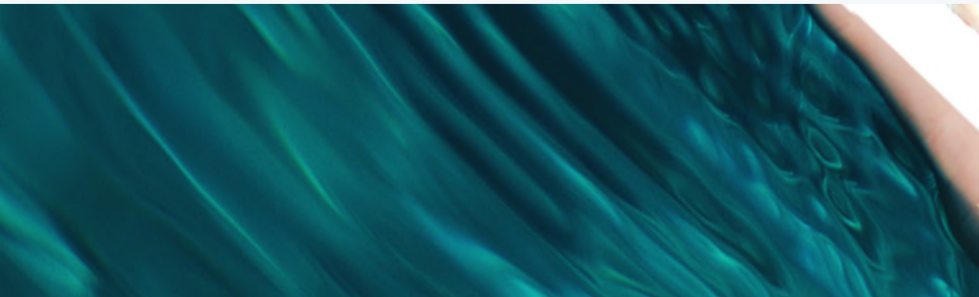
Posibilidades de interfaces

Ana Beatriz Maia Neves

Mestra em Sociologia em Rede Nacional pelo PROFSOCIO UNESP Marília; Professora de Sociologia da rede estadual de educação do Rio de Janeiro desde 2005; De abril de 2014 a julho de 2020 coordenei projetos na área de cinema e educação no NuCiNi – Prefeitura Municipal de Niterói. maianeves@yahoo.com.br

Neste texto apresento uma breve discussão teórica sobre a relação entre cinema e educação, feminismo e cinema, assim como o uso do filme como ferramenta pedagógica na educação brasileira em geral, mas mais especificamente no e a partir do ensino da Sociologia na educação básica. Além disso, proponho uma brevíssima reflexão sobre a Lei Nº. 13.006, de 26 de junho de 2016, que acrescenta o § 8 ao artigo 26 da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - a qual estabelece a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais por duas horas mensais.

Palavras-chave: Cinema e educação; Feminismo e cinema; Lei nº 13.006.



1. Introdução

O presente trabalho é um recorte da minha dissertação intitulada “*Mulheres na frente e atrás das telas - gênero e direitos das mulheres no ensino de Sociologia: possibilidades de abordagem a partir de filmes*”¹ apresentada ao PROFSOCIO UNESP Marília para obtenção do título de Mestra em Sociologia em Rede Nacional, que teve por objetivo apresentar às professoras que lecionam Sociologia na educação básica algumas possibilidades de uso de filmes como ferramenta pedagógica para a abordagem da temática “gênero e direitos das mulheres” a partir de suas respectivas narrativas, relacionando-as com conceitos e teorias de autoras das Ciências Sociais. Para o desenvolvimento do trabalho selecionei cinco filmes² contemporâneos de curta e média metragem, concebidos e realizados por mulheres brasileiras, que abordam algumas das principais pautas do movimento feminista contemporâneo, inclusive algumas demandas do feminismo interseccional. Utilizando a metodologia Tela Crítica proposta por Giovanni Alves (2010), apresentei relatórios de análises dos filmes, as quais, por sua vez, foram feitas sob a perspectiva teórica do feminismo decolonial.

Neste texto apresento uma breve discussão teórica sobre relação entre cinema e educação, feminismo e cinema, assim como o uso do filme como ferramenta pedagógica na educação brasileira em geral, mas mais especificamente no e a partir do ensino da Sociologia. Além disso, proponho uma brevíssima reflexão sobre a Lei Nº. 13.006, de 26 de junho de 2016, que acrescenta o § 8 ao artigo 26 da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - a qual estabelece a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais por duas horas mensais.

Minha participação como pesquisadora no campo *Cinema e Educação* é fruto do exercício do magistério como professora efetiva da disciplina na rede estadual de educação do Rio de Janeiro desde 2005 e como educadora audiovisual de abril de 2014 a julho de 2019 no NuCiNi - Núcleo de Cinema e Educação, órgão ligado à Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói, concebendo, coordenando, produzindo e mediando sessões de cineclubes que agregavam diferentes perfis de público, com distintas dinâmicas de funcionamento, mas com o princípio norteador comum que é o uso do filme como ferramenta de educação não formal voltada à reflexão e práticas sociais que valorizem a cultura dos direitos humanos. O diálogo entre essas experiências despertou meu interesse acadêmico em estudar o uso de filmes como ferramenta pedagógica na escola, vinculando-me, dessa forma, à linha de pesquisa Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Marília e ao Grupo de Estudos de Imagem, Fotografia e Cinema, liderado pelo Professor Paulo Eduardo Teixeira, meu orientador.

1 Disponível em <<http://hdl.handle.net/11449/193438>>.

2 *As minas do rap*, de Juliana Vicente; *Kbela*, de Yasmin Thayná; *#MENINAPODETUDO*, do Coletivo ÉNóis; *Mucamas*, do Coletivo Nós, Madalenas; *Ou isso ou aquilo*, de Hadija Chalupe e Raquel Stern.

Contudo, a escolha do objeto de estudo não foi uma opção meramente acadêmica ou resultante de minha prática profissional. A escolha está ligada, também, à minha paixão por filmes, cultivada desde a infância. Assim, quando ingressei no magistério público estadual (2005), insegura devido à pouca experiência, mas motivada pelo desejo de compartilhar meu entusiasmo com as jovens estudantes, mobilizei esta ferramenta que já me era bastante familiar e incluí no meu planejamento a exibição de um filme por bimestre, como forma de ilustrar temas que trabalhava nas aulas; ou seja, exibia filmes, geralmente comerciais, que, no meu julgamento, despertariam maior interesse das estudantes, porém escolhendo aqueles que mantinham ligação com as temáticas e/ou conceitos que eu tinha abordado nas aulas durante o bimestre que terminava. Neste contexto, obviamente, cometi muitos erros. Lembro-me perfeitamente que, ao chegar ao portão do colégio, por diversas vezes, fui interpelada pelas estudantes com a pergunta “*Hoje é aula ou filme, professora?*”, o que reflete a dicotomia estabelecida pelo senso comum das estudantes e de toda a comunidade escolar entre aula (trabalho sério) e filme (entretenimento). Tal ideia era reforçada pela minha prática espontânea. Passado o tempo, diante das dificuldades³ institucionais e práticas para a exibição dos filmes tanto nas escolas públicas como na rede privada, a atividade foi ficando cada vez mais rara, sendo usada esporadicamente, como motivadora de debates em sessões fora do meu horário de aula, realizadas voluntariamente.

Em 2014 ingressei no NuCiNi e passei a ter acesso às discussões sobre Cinema e Educação, tornando-me educadora audiovisual e pesquisadora na área. Essa vivência me fez perceber que há outras possibilidades do uso de filmes como ferramenta pedagógica: o filme como conteúdo em si.

2. Cinema, ensino de Sociologia e feminismo: possibilidades de interfaces

No capítulo sobre a Escola de Frankfurt, Robert Stam (2003), traz luz à discussão sobre a potência reflexiva do cinema. Contudo, afirma que alguns estudiosos da cultura de massa criticam o cinema ao afirmarem que ele “convertia o público em uma entidade bovina e passiva” (STAM, 2003, p. 83) e que estes mesmos autores atribuem ao cinema um poder de transmitir mensagens de conformismo moral, estético e político. Entretanto, segundo Stam, Walter Benjamin tinha uma visão diferente, ao sustentar que

[...] o cinema enriquecia o campo da percepção humana e ampliava a consciência crítica da realidade. Para Benjamin, o que tornava o cinema único era, paradoxalmente, o seu caráter não-único, o fato de que suas produções eram disponibilizadas multiplamente, para além de barreiras de tempo e espaço, em um contexto em que o fácil acesso transformava-o na mais social e coletiva das artes (STAM, 2003, p. 84).

Já Ianni (1989), no ensaio em que avalia as principais teorias clássicas e o “compromisso” da Sociologia com o mundo moderno formado a partir do desenvolvimento do capitalismo, parece referendar a premissa de que o filme se constitui como “reflexo estético da vida social”

³ Ausência total ou precariedade de equipamentos; salas impróprias, com cadeiras desconfortáveis, quentes e com iluminação inadequada; falta de pessoal de apoio para a montagem e manejo do equipamento e, em muitas situações, a falta de apoio por parte da direção das unidades escolares, que viam na situação mais uma demanda de trabalho, quando já estavam assoberbadas, além do pouco tempo disponível para exibir os filmes na íntegra.

(ALVES, 2010, p. 11), ao utilizar um trecho do clássico *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin:

Numa das mais avançadas expressões da Modernidade que é o cinema, surge o lumpen olhando espantado para os outros, as coisas, o mundo. Carlitos é um herói trágico. Solitário e triste, vaga perdido no meio da cidade, um deserto povoado pela multidão. Farrapo coberto de farrapos. Fragmento de um todo no qual não se encontra; des-encontra-se. Caminha perdido e só, no meio da estrada sem-fim. Parece ele outro, outros e muitos, todos os que formam e conformam a multidão gerada pela sociedade moderna. Um momento excepcional da época da Modernidade. Essa é uma das mais extremas e cruéis sátiras sobre o Mundo Moderno. Carlitos revela a poética da vida e do mundo, a partir da visão paródica do lumpen que olha a vida e o mundo a partir dos farrapos, da extrema carência, de baixo-para-cima, de ponta cabeça. (IANNI, 1989, p. 23)

Nesse pequeno fragmento, o autor mobiliza conceitos importantes para a análise sociológica sobre a temática “trabalho”, tais como alienação, classe social, pobreza etc., presentes no filme. Dessa forma, acredito que a presença de filmes na escola por meio da Sociologia abre a possibilidade para que estudantes façam leituras dos conteúdos dos filmes além do puro lazer, fazendo-as perceberem-se não como meras espectadoras da vida social, mas como agentes sociais, capazes de intervir na realidade. Essa pretensão está de acordo com a proposta metodológica de Martins (2000), que é a de tomar o que é liminar, marginal e anômalo como referência de compreensão sociológica. Já em seu ensaio *Sociologia da fotografia e da imagem*, Martins (2008) se propõe a estudar o documento visual como um dos instrumentos indispensáveis da leitura sociológica dos fatos e dos fenômenos sociais. Com Martins, a inserção da imagem nas pesquisas das Ciências Sociais abriu um amplo terreno de indagações, dúvidas e experimentos.

Cunha e Totti (2002), por ocasião da comemoração dos 70 anos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, desenvolvem uma reflexão na qual afirmam que tal documento vinha trazer uma nova forma de ver a escola ao requisitar a ciência. No que diz respeito às Ciências Sociais, de acordo com mesmos autores, o movimento de educadores iniciado nos anos 1920, que acabou por lançar o *Manifesto* em 1932, desenhou um deslocamento da referência teórica de tradição europeia, de cunho analítico meramente abstrato, para uma Sociologia que propunha perceber a educação como mecanismo de “promoção social dos indivíduos pela ação da escola” (CUNHA; TOTTI, 2002, p. 258), o que levou a um intenso debate referente ao desenvolvimento da educação. Vale ressaltar que, entre as proposições estruturais do manifesto, a relação cinema-educação foi significativamente considerada, contudo, segundo Ferreira (2018):

(...) tais proposições não foram plenamente incorporadas pela Presidência da República (com o desdobramento dos acontecimentos políticos dos anos subsequentes que culminaram na ditadura do Estado Novo), mas o governo Vargas impulsionou a utilização dos novos meios de comunicação e entretenimento para a educação (FERREIRA, 2018, p. 37).

No que se refere à legislação atual sobre a presença do cinema na escola destacamos a Lei nº 13.006 de 2016, que altera a LDB, incluindo a exibição de filmes nacionais por pelo menos duas horas mensais. Mesmo não regulamentada, e apesar de estarmos vivendo uma conjuntura bastante diferente da época de sua aprovação, a lei traz a necessidade de uma profunda discussão sobre a relação entre educação e cinema que poderia lançar um desafio para as escolas das diferentes redes de ensino: compreender o cinema não apenas como fonte de lazer

e entretenimento, mas também como instrumento de cultura e de produção de conhecimentos. Neste sentido, Duarte (2002) afirma que:

(...) o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. Sabemos que a arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (com uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte), pois estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado a artes “mais nobres”. Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para “ilustrar”, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis. (DUARTE, 2002, p. 87)

É importante salientar que a lei deixa clara a necessidade de integrar a exibição dos filmes nacionais com a proposta pedagógica das escolas. Isso quer dizer que não basta exibí-los — faz-se imperativa uma reflexão sobre a proposta e a definição de objetivos claros e coerentes, buscando desnaturalizar essa visão ainda hegemônica à qual Duarte se referiu. Além disso, é possível pensar que, sob a ótica da produção cinematográfica nacional,

[...] a força da Lei nº 13.006 reside na possibilidade de contato frequente dos alunos com filmes nacionais, que encontram nas salas de cinema, na televisão e na internet a concorrência de grandes empresas estrangeiras consolidadas na produção e distribuição de filmes. A aprovação desta Lei é o prelúdio de uma democratização do cinema nacional que tem como desdobramento as possibilidades de despertar a curiosidade dos alunos para uma área que carece de profissionais. Além da presença dos filmes nacionais, abre-se espaço para que autores, diretores, roteiristas e personagens adentrem também no espaço escolar para dialogar com os alunos e — por que não? — com a comunidade escolar sobre os filmes, propiciando assim uma interação entre a escola e o universo do cinema (ANGREWSKI, 2016, p. 46).

A eficácia dessa lei está no fato de que ela pode fortalecer a professora na confiança de que o cinema (ou o filme) pode ser, sim, um material apropriado, capaz de provocar na estudante as reflexões necessárias que conduziriam à atitude crítica. Neste sentido, a Lei pode e deve ser entendida em seu caráter prático, pois, para a professora que entende o seu papel de mediadora no processo de construção do conhecimento, ela assegura sua iniciativa de levar para o espaço escolar materiais como estratégias e recursos que podem contribuir no ensino das teorias, dos conceitos e dos temas sociológicos.

Dessa maneira, acreditamos que os filmes consistem numa potente ferramenta pedagógica para o exercício de reflexão crítica. A literatura sobre *Cinema e Educação* parece referendar a hipótese da qual partimos. Xavier (2008), por exemplo, afirma que o cinema que “educa” é o que nos faz pensar, não no sentido de “transmissão de conteúdo”, mas como gesto criativo, capaz de provocar a reflexão e o questionamento. Já Ferreira (2018), que toma o cinema como um mediador do conhecimento (no caso de seu trabalho, do conhecimento histórico), afirma que seu uso pode adquirir dupla característica: pode ser aproveitado tanto como fonte quanto como objeto de estudo. Segundo o autor, esse movimento favorece a ampliação do entendimento do uso educativo do cinema, rompendo, pois, com a tradicional perspectiva de considerá-lo ilustração do conteúdo escolar.

A professora Adriana Fresquet, coordenadora do grupo de pesquisa CINEAD/LECAV e o programa de extensão “Cinema para aprender e desaprender” da Faculdade de Educação da

Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos traz outro subsídio relevante quando afirma que:

[...] se desejamos o cinema na escola é porque imaginamos que a escola é um espaço, um dispositivo, em que é possível inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada do que está instituído, dos lugares de poder. Assim, apostar no cinema na escola nos parece também uma aposta na própria escola como espaço onde estética e política podem coexistir com toda a perturbação que isso pode significar (FRESQUET, 2015, p. 8).

Por fim, ressaltamos que o uso do cinema como recurso pedagógico pode se relacionar com umas das finalidades do Ensino Médio, exposto no inciso III da seção IV da LDB (Brasil, 1996): “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” e, também, nas Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (2006):

O uso de filmes na escola tem sido realizado segundo a necessidade de inovação dos *recursos didáticos* e o filme como objeto de análise e, portanto, como reflexão sobre a realidade – uma modalidade de pensamento – tem se reduzido a pesquisas acadêmicas e à crítica de jornais. Assim, não se visa apenas a reforçar, legitimando, a incorporação de uma nova tecnologia de ensino – a TV, o vídeo e o DVD, o cinema – à sala de aula. Pretendemos levar a uma reflexão sobre o uso do filme como recurso e observar seus efeitos e defeitos; pois aqui, diferentemente do que se diz sobre a TV de modo geral – que o meio é neutro e que tudo depende das intenções de quem o usa –, acredita-se que o próprio meio também “é uma mensagem”, porque os elementos de sua constituição, no caso do filme, já determinam a sua recepção (OCN Sociologia, Brasil, 2006, p. 130).

Neste sentido, faz-se necessário distinguir cinema e filme. Para tanto, valho-me da contribuição oferecida por Rosália Duarte (2002): a autora afirma que o cinema seria um “amplo aparato dimensional que engloba fatos que vêm antes, depois ou por fora do filme, como a infraestrutura da produção, o sistema de financiamento, a seleção de equipes técnicas e de atores” (DUARTE, 2002, p. 86), enquanto o filme é “apenas uma pequena parte desse aparato, uma amostra, um produto construído a partir de uma determinada configuração de montagem que podemos identificar como cinematográfica” (DUARTE, 2002, p. 86).

Mas que filmes usar?

O professor e pesquisador Cezar Migliorin, ao apresentar a ementa da disciplina *Cinema e Processos Subjetivos* do PPGCINE – Programa de Pós-Graduação em Cinema da Universidade Federal Fluminense⁴, afirma que, desde o início do século XX, estudiosos se debruçaram sobre a relação do cinema com a educação, questionando sobre as formas como o cinema pode e vem afetando indivíduos e grupos. Em anos recentes, com a ênfase na produção de cinema por grupos não profissionais, a questão se coloca de maneira singular, agora centrada nas formas como a criação de imagens em escolas, comunidades indígenas, grupos de bairro, entre outros, participa dos processos subjetivos. O professor faz a indagação sobre como a criação de si é atravessada por uma criação de imagens em forte relação com a realidade. Chama isso de “engajamento subjetivo com a prática cinematográfica”, afirmando que essa posição não é estranha à história do cinema. Segundo ele, o cinema não profissional pode ser visto como práticas de grupo em que estão colocadas relações de cuidado consigo e com o mundo, ampliando formas

⁴ Disponível em: <http://www.ppgcine.cinemauff.com.br/disciplinas_em_curso.php>. Acessado em 17 fev. 2019.

de vida e relações de alteridade, inseparáveis de processos inventivos.

Neste contexto, vale ressaltar que, no capítulo denominado *A intervenção feminista*, do já mencionado livro de Robert Stam, o autor pontua que, no período pós-68 vê-se surgir uma nova política de movimentos sociais, como o feminismo, a liberação gay, o apoio às minorias e a defesa da ecologia, fruto da crescente descrença em relação às teorias totalizantes. Assim, segundo Stam, paulatinamente o foco da teoria do cinema radical (período anterior) deslocou-se das questões de classe e ideologia para outras preocupações que identifiquei como sendo ligadas às pautas identitárias:

O distanciamento do marxismo não necessariamente significou o abandono da política de oposição; significou, em lugar disso, que o impulso de oposição informava agora um diferente conjunto de práticas e interesses. A classe e a ideologia haviam dominado as análises nos anos 60, 70 e 80, mas começaram a ser deixadas de lado em favor do “mantra” de raça, gênero e sexualidade, a um só tempo mitigado (visto que destituído da ideia de classe) e intensificado. Boa parte da discussão agora girava em torno de questões feministas. A intenção feminista era investigar as articulações de poder e os mecanismos psicossociais na base da sociedade patriarcal, com o objetivo último de transformar não apenas a teoria e crítica do cinema, mas também as relações sociais genericamente hierarquizadas em geral. O feminismo cinematográfico vinculava-se, nesse sentido, ao ativismo dos grupos de conscientização, às conferências temáticas e às campanhas políticas que traziam à tona variados temas de particular importância para a mulher: estupro, violência doméstica, educação infantil, direito ao aborto etc., sempre em um ambiente no qual “o pessoal é político” (STAM, 2003, págs. 192-193).

Segundo Stam, o feminismo cinematográfico, da mesma forma que o feminismo de modo geral, pauta-se no questionamento ao poder patriarcal que se utiliza da diferença biológica para justificar a hierarquização entre homens e mulheres e subjugar-las. Dessa forma, as primeiras manifestações da onda feminista nos estudos de cinema ocorreram, segundo o autor, após os festivais de cinema de mulheres de Nova York e Edimburgo, em 1972 e com a publicação de alguns livros de autoras feministas que se tornaram populares.

Seguindo a pista dada por Robert Stam, fiz um breve levantamento sobre autoras que se dedicaram a estudar a relação entre cinema-feminismo e constatei que Ann Kaplan se destaca como uma das pioneiras da abordagem feminista na crítica cinematográfica, nos anos 1970. Juntamente com teóricas como Laura Mulvey, Mary Ann Donne e Janet Bergstrom, forneceu nova perspectiva para a avaliação do chamado cinema clássico narrativo das décadas de 1940 e 1950. De passagem pelo Brasil, onde realizou palestras no Rio, São Paulo e Brasília, Kaplan versou sobre a imagem da mulher nos filmes, a propagação de novas visões sexuais no cinema e sobre a importância e a necessidade da apropriação e revisão das teorias de Freud e Lacan para a reflexão crítica feminista, além de realizar um balanço das produções cinematográficas da época. Kaplan levanta as razões pelas quais a psicanálise é crucial para se entender as diferenças sexuais e as resistências da sociedade patriarcal em relação à liberação da mulher e à sua participação igualitária na sociedade, em todos os níveis - como, por exemplo, o modo pelo qual a mulher é retratada nas produções hollywoodianas, modo que, segundo ela, sempre emerge do inconsciente patriarcal masculino.

Em entrevista concedida a Denise Lopes⁵, Kaplan afirma que são os medos e as fantasias do homem sobre a mulher que encontramos nos filmes, e não as perspectivas e as inquietações femininas. Argumenta também sobre como o melodrama hollywoodiano pode, em algumas de suas formas, expressar os sofrimentos, conflitos e opressões femininas em função do patriarcado, mas que ainda, em sua grande maioria, os gêneros de Hollywood focam essas questões em relação direta com os homens. De acordo com Kaplan, o conflito dentro da comunidade feminista nos anos 1970 e 1980 fez com que algumas estudiosas acreditassem que teorizar a mulher dentro do inconsciente masculino não as ajudaria a sair da prisão na qual se encontravam, já que muitas vezes as próprias mulheres estavam presas às armadilhas das ideias masculinas sobre elas. Dessa forma, segundo a autora, era preciso dar maior enfoque nas alternativas para a mulher, na construção de novas subjetividades femininas e na militância, para conquistarem direitos sobre seus próprios corpos, direitos iguais no local de trabalho etc.

Influenciada pela crítica feminista da teoria do cinema, que questiona desde as funções exercidas por mulheres em equipes de realização cinematográfica, até e principalmente a representação da mulher efetivada na cinematografia, Gubernikoff (2016) afirma que o cinema – sobretudo o cinema americano – molda as individualidades femininas desde os primórdios de sua história, definindo padrões não só de comportamento, de como a mulher deve ser e agir, como também os padrões estéticos. Com a intenção de contextualizar a teoria feminista do cinema dentro da realidade do Brasil, a autora procura analisar o processo de emancipação da mulher brasileira sob a égide da ideologia capitalista, e os reflexos decorrentes das relações de poder em uma sociedade patriarcal. A partir daí, segundo Gubernikoff, nossa realidade se encaixa, em alguma medida, na linha de pensamento proposta pelas teóricas feministas levando-a a buscar respostas para algumas de suas inquietações - como, por exemplo, o questionamento de como a “falta de espaço” das mulheres repercute no cinema brasileiro e como os padrões hollywoodianos que ditaram e ainda ditam um estilo de vida para o mundo chegaram e se transformaram no Brasil. A pesquisa de Gubernikoff vai em direção à teoria feminista do cinema e à produção de filmes de mulheres emergente no Brasil no final da década de 1980:

A atuação de mulheres no cinema não chega a construir uma nova linguagem, mas desperta a atenção para novas ideologias inerentes à imagem. O que se propõe é um cinema de vanguarda, mas que não rompa com o processo de identificação que o cinema tradicional oferece. E, através de um produto artístico, dar oportunidade à manifestação de certas qualidades e inquietações femininas, até então despercebidas pela sociedade. O cinema de mulheres deve liberar visualmente a imagem da mulher e propor temas muitas vezes combatidos pela opinião pública, como a questão do aborto, da violência contra a mulher, dos conflitos e tensões sociais expressos através da família ou do trabalho e dos desencontros amorosos – temas esses não facilmente justificáveis em uma sociedade onde predomina a hipocrisia. (GUBERNIKOFF, 2016, p. 36 e 37).

Neste contexto, cabe retomar, mais uma vez, Robert Stam, que faz uma crítica à teoria do cinema ao afirmar que “é um empreendimento internacional e multicultural, mas frequente-

⁵ Jornalista e Mestre em Comunicação, Imagem e Informação pela UFF. Entrevista realizada com a teórica da crítica feminista Elizabeth Ann Kaplan, professora do Instituto de Humanidades da Stony Brooks, nos Estados Unidos, para o curso “A Construção do Olhar”, durante o seminário A Mulher no filme noir, realizado na UFF, sob a coordenação do curso de pós-graduação em Comunicação, Imagem e Informação.

mente permanece sendo monolíngue, provinciana e chauvinista” (STAM, 2003, p. 18). Segundo Stam, o feminismo provê uma matriz metodológica e teórica de grande importância que produz efeitos em todos os limites de pensamento sobre o cinema: autoria, linguagem cinematográfica, estilo, hierarquias e processos de produção industriais e sobre as teorias da espectralidade. Por fim, Stam destaca que o período da teoria feminista do cinema marca o apogeu do cinema realizado por mulheres.

3. Mulheres na frente e atrás das telas

Segundo Angrewski (2016), o cinema de mulher, feito por mulheres, propõe romper com o processo de cristalização de estereótipos atribuídos às mulheres, como os da prostituta ou da virgem, da vítima ou da neurótica. Assim, o cinema feito por mulheres pretende conferir, de maneira gradual, uma tomada de consciência feminina, ao mesmo tempo em que propõe uma nova abordagem, tanto da teoria quanto da crítica cinematográfica.

Como observamos anteriormente, é a partir de 1968 que passa a se discutir a questão da discriminação da mulher pelo cinema e a se construir uma nova imagem, especialmente fora de Hollywood, proposta que encontra voz no cinema independente e alternativo. Nesse contexto, surgem diversas manifestações destacando o cinema de mulheres, que ganha força em festivais, mostras e publicações sobre o tema. O cinema torna-se, assim, uma arma poderosa e importante forma de expressão para mulheres.

No Brasil, no Festival de Gramado de 1986, realiza-se a Mostra Mulheres de Cinema e, no Rio de Janeiro, a Mostra Olhar Feminino no Festival Internacional de Cinema, Televisão e Vídeo. Em 1987, o IX Festival Internacional de Cinema Latino-Americano faz uma homenagem às pioneiras do cinema na América Latina, e em Brasília acontece o I Vídeo Mulher. Em 1988/89, realizam-se o I e o II Festival da Mulher e o Cinema, em Mar Del Plata, cujo critério principal era a expressão da mulher por meio do cinema e do vídeo; o evento reuniu diretoras do mundo inteiro.

Ressalta-se, assim, a importância da produção de mulheres nos dias atuais, quando filmes produzidos por elas têm sido sucesso mundial de bilheteria, além do número crescente de mostras e festivais internacionais de cinema destinados a discutir a produção cinematográfica feminina, como na Alemanha, em Havana e no Rio de Janeiro, o que demonstra um mercado potencial para filmes de temática e produção feminina. Seu sucesso indica o grau de interesse por essa discussão.

Porém, de acordo com dados publicados na página eletrônica *Mulher no Cinema*⁶, a desigualdade de gênero, especialmente por trás das câmeras, é ainda uma realidade em diferentes cinematografias. Em noventa anos de Oscar, apenas uma mulher ganhou o prêmio de direção e só outras quatro foram indicadas. Halle Berry continua sendo a única mulher negra a ter conquistado o Oscar de melhor atriz, e Viola Davis, a única a conquistar o Emmy de atriz de drama. Criado em 1946, o Festival de Cannes só premiou uma diretora com a Palma de Ouro.

6 Disponível em: <<https://mulhernocinema.com/>>. Acessado em 4 de novembro de 2019.

Da mesma forma, no cinema brasileiro, mulheres negras são o grupo menos representado na frente e por trás das câmeras.

Ainda de acordo com o *Mulher no Cinema*, só 16% dos filmes brasileiros lançados nos cinemas em 2017 foram dirigidos exclusivamente por mulheres – nenhuma delas negra. Ainda de acordo com a página, estudos apontam que personagens femininas, em geral, têm menos falas e mais cenas de nudez do que personagens masculinas. Tal informação é fruto de estudo da Agência Nacional do Cinema - Ancine. O mesmo estudo aponta que mulheres negras não dirigiram nem escreveram nenhum dos 142 longas-metragens brasileiros lançados nas salas do país em 2016, de acordo com o primeiro levantamento da Ancine a contemplar dados sobre raça. Segundo a pesquisa, 75,4% dos filmes analisados foram dirigidos por homens brancos, 19,7% por mulheres brancas e 2,1% por homens negros. A presença dominante de homens brancos também é registrada em outras funções, como roteiristas (59,9%), diretores de fotografia (85%) e diretores de arte (59%). Mulheres brancas são maioria apenas na produção executiva, com percentual de 36,9% contra 26,2% de homens brancos. Na questão racial, porém, o cenário segue profundamente desigual: homens negros assumiram 2,1% da produção executiva enquanto mulheres negras não assinaram nenhuma produção sozinhas, participando apenas de equipes mistas. A presença de pessoas negras é reduzida também em frente às câmeras: constituem apenas 13,4% dos atores e atrizes que atuaram nos 97 filmes brasileiros de ficção lançados em 2016 – ainda que representem 54% da população brasileira. Mais: 42,3% desses longas não têm nenhum/a artista negro/a no elenco.

Diante disso, em minha dissertação, trabalho que originou este artigo, apresentei um conjunto de filmes⁷ para abordagem da temática “gênero e direitos das mulheres” no ensino de Sociologia na educação básica. Esses filmes procuram contemplar as vozes e o protagonismo de quem lhes é de direito, ou seja, das próprias mulheres, sejam elas negras ou brancas, jovens ou idosas, trabalhadoras do campo ou da cidade, estudantes, homossexuais, dentre tantas outras, que trazem para reflexão suas trajetórias, seus olhares, suas angústias, suas vitórias, enfim, seus saberes insurgentes, estando elas à frente ou por trás das câmeras e das telas. Tal proposta é uma contribuição na tentativa de “decolonizar” a produção intelectual, trazendo subsídios dos movimentos sociais, sobretudo dos movimentos feministas, para considerar raça, classe, sexualidade no reconhecimento de diversidade identitária. Vale lembrar que aplicar o pensamento decolonial implica fazer o entrelaçamento entre a teoria-prática com histórias locais de vida e perspectivas de luta. O dinamismo conceitual e analítico das formas decoloniais de viver e pensar, bem como a força criativa de resistência, implicam uma desvinculação da matriz colonial de poder e de seus conceitos “universais” da modernidade ocidental e do capitalismo global, e se envolvem com argumentos e lutas por dignidade e vida contra a morte, a destruição e o desprezo civilizacional.

⁷ Conferir em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193438/neves_abm_me_mar.pdf?sequence=4&isAllowed=y>, págs. 63-68.

4. Considerações finais

O silencioso processo de leitura e escrita da minha dissertação nos anos de 2018 e 2019 confrontou-se com o estrondoso abismo político, econômico, social e moral em que o Brasil mergulhou no mesmo período. É preciso ressaltar que, desde 2015, o país tem sido alvo de uma implacável ofensiva ultraliberal por parte de setores políticos com viés de extrema-direita. Nesse contexto, a deslegitimação da política como instrumento de negociação do bem comum, promovida, em grande parte, por setores da grande mídia que historicamente estiveram a serviço da classe dominante brasileira, e a fábrica de *fake news*⁸ contribuíram para a ascensão ao poder de um grupo político descomprometido e irresponsável socialmente, capitaneado pelo presidente Jair Bolsonaro, eleito em outubro de 2018.

Em menos de dois anos de governo, a gestão bolsonarista levou a cabo medidas ultraliberais, reivindicadas pelo governo como uma forma de administrar a crise econômica atribuída aos governos do PT (2003-2016). Contudo, na prática, tais medidas impuseram graves ataques à classe trabalhadora, tendo como resultado o aumento do desemprego e do subemprego, da fome, a destruição do meio ambiente, o massacre dos povos indígenas, o desmonte de políticas sociais, a privatização do que restava de empresas nacionais, a entrega dos recursos naturais à iniciativa privada, inclusive internacional, além de progressivos cortes nos orçamentos ligados à saúde e à educação, a fim de pagar os juros da dívida pública, além do incentivo ao machismo e à misoginia, ao racismo, à homofobia e à intolerância religiosa.

A adoção desse modelo de programa político, econômico e social impacta diretamente na restrição às liberdades democráticas, respingando, inclusive, na produção e difusão de bens culturais, como a cinematografia nacional, por exemplo. No que tange aos investimentos no setor audiovisual, a gestão federal tem atacado diretamente o cinema nacional e desvalorizado as produções cinematográficas do país. O atual governo reduziu os investimentos do Fundo Setorial do Audiovisual em 43%.

Entretanto, a despeito desses ataques, a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio 2019, aplicada em 3 de novembro de 2018, surpreendeu a todas ao trazer como tema a “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”. O tema da redação colocou em pauta para a juventude brasileira algo que educadoras, cineastas, produtoras, pesquisadoras e estudantes de cinema, e também eu, vimos propor: incitar uma reflexão nacional *sobre e a partir* do cinema como ferramenta de inclusão no país, abrindo brecha, inclusive, para a reflexão por parte das estudantes sobre a importância de uma educação antirracista e antimachista. Afinal, a escola sendo um espaço crucial de socialização da atual e de futuras gerações, precisa tomar para si a obrigação de enfrentar preconceitos e os estereótipos atribuídos às meninas e aos meninos.

5. Referências

ALVES, Giovanni. *Tela Crítica - A Metodologia*. São Paulo: Práxis, 2010.

⁸ Ver: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-10/um-dia-da-eleicao-fake-news-sobre-candidatos-inundam-redes-sociais,%20acessado%20em%2018%20de%20novembro%20de%202019>>.

- ANGREWSKI, Elisandra. *Cinema Nacional e Ensino de Sociologia: como trechos de filmes e filmes na integra podem contribuir com a formação crítica do sujeito*. Curitiba, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei n. 9.394/96, Brasília, 1997.
- _____. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais: ensino médio*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília, 2006.
- _____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília, 1999.
- CUNHA, Marcus Vinícius da; TOTTI, Marcelo Augusto. *Do “Manifesto dos Pioneiros” à “Sociologia Educacional”: ciência social e democracia na educação brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FERREIRA, Rodrigo de Almeida. *Luz, câmera e história: práticas de ensino com o cinema*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018 – (Coleção Práticas Docentes).
- FRESQUET, Adriana. *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (Coleção Alteridade e Criação, 2).
- GUBERNIKOFF, Giselle. *Cinema, identidade e feminismo*. São Paulo: Editora Pontocom, 2016.
- IANNI, Octavio. *A Sociologia e o mundo moderno*. Tempo Social; Ver. Sociol. USP, São Paulo, 1(1): 7-27, 1. sem. 1989.
- KAPLAN, E. Ann. *A mulher e o cinema: os dois lados da câmera*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- _____. *Sociologia da Fotografia e da Imagem*. São Paulo: Contexto, 2008.
- STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. Campinas, SP: Papirus, 2003 (Coleção Campo Imagético).
- XAVIER, Ismael. *A experiência do cinema*. RJ: Edições Graal - Embrafilmes, 1983.

O FILME QUILOMBO

Um diálogo entre o cinema e a história em sala de aula

Rafael Eiras

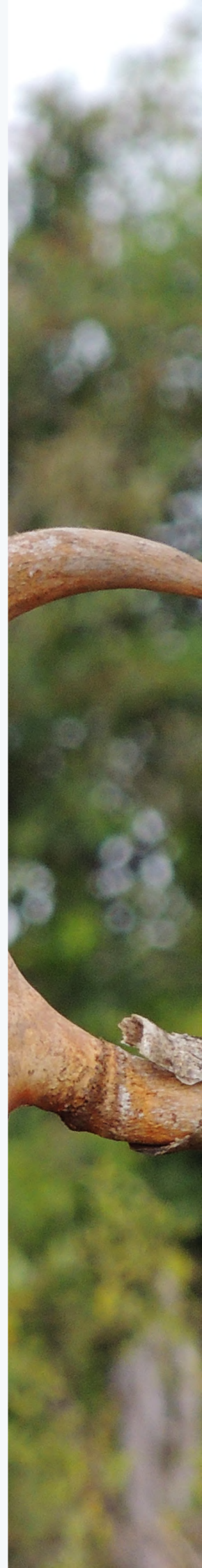
Mestre em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA- UNIGRANRIO (2020). Graduado em História pela Universidade Cândido Mendes (2015) e Graduado em Cinema e Audiovisual pela Universidade Estácio de Sá (2007). Especializado em Fotografia e Imagem pela Universidade Cândido Mendes (2009). eiras.rafael@gmail.com

Anna Paula Lemos

Doutora e Mestre em Literatura Comparada na Faculdade de Letras - Depto. de Ciência da Literatura da UFRJ. Atualmente é Professora Adjunta 1 do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes PPGHCA/UNIGRANRIO. No Doutorado defendeu a tese "Anotações de um diretor: o cinema de Federico Fellini na televisão". É líder do grupo de pesquisa IMAGEMNO - Núcleo de Estudos em Imagens, Memórias, Narrativas e Oralidades.(PPGHCA/UNIGRANRIO). annapaulalemos@gmail.com

Este artigo tem como objetivo uma análise, de forma qualitativa e interpretativa, do filme do diretor Carlos Diegues intitulado Quilombo (1984) como um possível instrumento de ensino da disciplina da História em salas de aula. Principalmente porque o cinema é utilizado, nos dias de hoje, como conteúdo didático, recriando, através de suas particularidades de linguagem, novas formas e conteúdos percebidos por novas teorias do currículo chamadas de pós-críticas. A obra traz em sua narrativa enormes invenções históricas, que se não apresentadas de forma a se "desvendar" o discurso estético proposto pelo diretor, diversos conteúdos podem ser passados para o aluno de forma problemática.

Palavras-chave: Cinema; História; Currículo.



1. Introdução

Este artigo tem como objetivo uma análise, de forma qualitativa e interpretativa, do filme do diretor Carlos Diegues intitulado *Quilombo* (1984) como um possível instrumento de ensino da disciplina da História em salas de aula. Principalmente porque o cinema é utilizado, nos dias de hoje, como conteúdo didático, recriando, através de suas particularidades de linguagem, novas formas e conteúdos curriculares.

Portanto uma abordagem metodológica se apresenta: entender o filme como um documento que permita perceber as características inerentes ao tempo em que é produzido, como também um discurso estético¹, propondo uma direção investigativa da obra através das propriedades básicas do material filmico e suas implicações práticas. O filme como um meio de expressão. “Com este tipo de análise encontramos, sobretudo, o modo como o realizador concebe o cinema e como o cinema nos permite pensar e lançar novos olhares sobre o mundo” (PANAFRIA, 2009, p. 7).

O filme em questão propõe uma leitura histórica do quilombo dos Palmares. Porém a obra traz em sua narrativa enormes invenções históricas, que se não apresentadas de forma a se “desvendar” o discurso estético proposto pelo diretor, diversos conteúdos podem ser passados para o aluno de forma problemática. Como, por exemplo, a forma como o filme retrata a cultura religiosa existente no quilombo ao compará-la com a que se encontra no Candomblé contemporâneo à produção do filme. Relação que é um problema do ponto de vista histórico, tendo em vista que o Candomblé só é elaborado no Brasil séculos depois do período retratado na obra.

O diretor já havia, em um contexto cinemanovista², produzido o longa-metragem *Ganga Zumba* (1963) com uma temática parecida. Neste primeiro filme o herói do título foge de seu cativeiro, chegando até Palmares permeado por um discurso estético político característico da sociedade do início dos anos 60. Um momento em que as utopias eram possíveis como “orientações que, transcendendo a realidade, tendem, a se transformar em conduta, a abalar, seja parcial ou totalmente, a ordem de coisas que prevaleça no momento”. (MANNHEIM, 1972, p. 216), ou seja, a utopia como uma força de crítica ao poder dominante existente, e não uma simples possibilidade futura. No entanto nesse primeiro filme a cultura negra é somente um cenário para se discursar sobre diversas idéias revolucionárias e anti-imperialistas deste conturbado momento.

Já em *Quilombo*, um épico grandioso para os padrões brasileiros, há uma tentativa de valorização da identidade negra na própria história do Brasil. Onde a ideia de utopia se mistura a uma estética carnavalesca que tanto relembra os tradicionais festejos do carnaval brasileiro, como também revelam uma forte ligação com a inversão carnavalesca da Idade Média proposta

¹ O termo “estética” seria mais bem empregado do que o “teoria”, sendo que estruturalmente esta perspectiva do discurso cinematográfico se basearia em dois momentos: na teoria cinematográfica que insere o modo de organizar a imagem/som, na garantia de como o cinema “deve ser”, buscando nesta teorização os instrumentos que o “permitam ser” o que lhe pedem, e uma segunda percepção, mais voltada para a crítica cinematográfica de “que ‘é mais próprio à sua natureza’ ser o que se lhe pede.” (XAVIER, 1984,p.9-10).

² Movimento de cineastas do fim dos anos 50 e início dos anos 60,que buscava produzir um cinema brasileiro moderno dialogando diretamente com um postura revolucionária, tanto político como estético.

por Bakhtin, que se caracteriza “principalmente, pela lógica original das coisas ‘ao avesso’, ‘ao contrário’” (BAKITHIN, 1993, p. 10). O carnavalesco seria uma outra visão de mundo que contrasta com a oficial, exterior à igreja e ao estado. “E a festa convertia-se na forma de que se revestia a segunda vida do povo, o qual penetrava temporariamente no reino utópico da universalidade, liberdade, igualdade e abundância” (BAKITHIN, 1993, p. 10).

Neste panorama Carlos Diegues propõe uma lógica inspirada nos costumes das festividades carnavalescas no Brasil e na cultura negra, como forma de transgredir a ordem social. Oferecendo não só uma nova história (outra que não a que ele havia filmado em 63), mas também uma nova visão de mundo. A revolução antes necessária se transforma em transgressão, mas não deixava de ser utópica, e neste sentido propor uma crítica.

Para tanto, o diretor se utilizou de um emaranhado de referências que juntavam a história original do livro de João Felício, intitulado *Ganga Zumba*, as interpretações do polêmico historiador Décio de Freitas, a assessoria de intelectuais do porte de Roberto da Matta, do antropólogo Everardo Rocha, como também de intelectuais negros que buscavam redefinir a concepção de cultura negra. Nomes como Lélia Gonzalez, historiadora e militante do movimento negro, Beatriz Nascimento, e Joel Rufino dos Santos, são referência sobre o estudo da cultura afro brasileira, e também estão presentes como consultores.

2. O cinema como currículo

As perspectivas chamadas pós-críticas acerca de uma teoria do currículo, como o multiculturalismo, as relações de gênero, o pós-colonialismo, os estudos culturais, são frutos de uma ruptura da hegemonia marxista sob as ciências sociais como um todo. No entanto também permitem que todas as instâncias da cultura possam ser vistas como pedagógicas como propõem, por exemplo, os Estudos Culturais (SILVA, 2005) em sua abordagem da análise da linguagem, onde toda a dinâmica social também é uma dinâmica cultural, da mesma forma como todas as instâncias culturais também teriam um currículo. A técnica cinematográfica, neste contexto, se apresenta como um instrumento de interseção entre a pedagogia e a cultura na medida em que qualquer obra cinematográfica pode ser lida e reproduzida.

O cinema é uma poderosa ferramenta de ilusão, pois faz o espectador se transportar para um “mundo possível” (ROSENFELD 1985) onde se pode propagar uma ideologia de forma natural, quase invisível. Edgar Morin (1983) percebe que o que daria o aspecto de realidade ao cinema seria o fato dele estar imerso em uma total subjetividade, quase como em um sonho. O próprio ato de se assistir a um filme e responder aos estímulos que a imagem em movimento cria, como se aquilo fosse real, faz o espectador imergir quase que por completo na narrativa. A imagem cinematográfica não refletiria a verdade, mas através de seu poder de subjetividade, este seria a magia cinematográfica, o espectador acaba por acreditar que o que assiste na tela seria a realidade.

O discurso cinematográfico, conjunto estético que a obra propõe, trabalha com diferentes qualidades das que existem na obra literária. A imagem que se vê é uma sucessão de

fotogramas estáticos sobrepostos que nos dão uma impressão de movimento, junto ao som e a construção narrativa, permitem uma experiência única e diferente da que se tem na leitura: a de ser inserido em uma corrente de emoções, de subjetividades que vão além de um reflexo da realidade, são “um universo inteiro”, fechado em sua própria linguagem e regras. “Mais do que o romance, mais do que a peça de teatro, mais do que o quadro do pintor figurativo, o filme nos dá o sentimento de estarmos assistindo diretamente a um espetáculo quase real” (METZ, 1972).

Os autores Cezar Migliorin e Elianne Ivo Barroso, no artigo *Pedagogias do cinema: montagem* (2016), ressaltam que a montagem cinematográfica é uma das suas principais ferramentas pedagógicas, quando ela se propõe expressar significados que permitem ao espectador participar ativamente do enredo. Nessa pedagogia o aluno também é autor, pois participa efetivamente do significado apresentado. Uma característica marcante do chamado Cinema Moderno, que se inicia no pós-guerra, um cinema “engajado em uma produção de mundo que não se limita em um ponto de vista sobre questões específicas, mas como produtor de modos de pensar o mundo em si” (MIGLIORIN, 2016, p. 19).

Uma pedagogia da criação como ressalta Paulo Emílio Salles Gomes (*apud* MIGLIORIN, 2016, p. 20):

Como cinema mesmo. Ensinar, não. Como não se pode ensinar nada, ler e escrever, mas sim a de criar condições para as pessoas aprenderem. Não acredito na transmissão de conhecimentos, que se transforma em um ritual, sem funcionalidade ou realidade. Os alunos não ficam sabendo o que eu sei. Tenta-se fazer renascer para eles os mecanismos pelos quais eu aprendi alguma coisa. Fundamentalmente é criar uma atmosfera e um estímulo que fazem os estudantes descobrirem e inventarem.

Ou seja, uma pedagogia que trata a arte cinematográfica como inventora de formas de engajamento do espectador ao se compartilhar conceitos, representações de mundo, ideias, e não somente como um “contador de histórias”. Tanto que para os autores, a origem da ideia da imagem cinematográfica como pedagogia ganha contorno nos trabalhos de cineastas soviéticos já nos anos 1920 e 1930, em particular Sergei Eisenstein e Dziga Vertov. Cinemas que tinham como finalidade educar, mas não pela forma convencional existente nos documentários e filmes hollywoodianos de ficção, e sim de forma a criar “um modo de pensar e efetivar essa educação na produção de sentidos a partir de elementos reais. O cinema como uma ‘aproximação crítica da realidade’” (MIGLIORIN, 2016, p. 17). De uma forma bastante parecida com a que pensava Paulo Freire (1996) em relação ao lugar do professor e do estudante.

Desde esse momento inaugural com os soviéticos, o sentido e o que há a conhecer do mundo não possuem mais um acesso direto pela imagem, mas se faz na construção mediada pela montagem. A pedagogia eisensteiniana, se assim quisermos, já traz para si a necessária e complexa participação do espectador, apontando para uma pedagogia que se faz na relação entre obra e espectador e na observação de três aspectos cinematográficos distintos: a qualidade plástica e compositiva dos planos, a justaposição entre eles e a ideia de interdependência entre todos os fragmentos com a totalidade do filme. (MIGLIORIN, 2016, p. 17)

O mundo das imagens é onde as significações e os discursos são muito mais a interpretação subjetiva do indivíduo do que no estrito significado da escrita, característica que permitiria uma maior participação do próprio aluno na construção do saber. Com o aprendizado de todas

as instâncias do “fazer e ver” cinematográfico de forma didática, em sala de aula, e não somente na prática desvinculada de um senso crítico, o aluno vai poder olhar de forma problematizada os espaços em que interage, pois a estética cria conceitos subjetivos do indivíduo que, por sua vez cria saberes sobre o mundo. Fechando o ciclo pensado por Paulo Freire:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheia, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 20).

É na percepção do cinema como discurso que o filme pode ser inserido no currículo escolar de forma a criar saberes onde a identidade do aluno, através do ato cinematográfico, possa ser percebida e discutida em sala. Pois como visto, a estética do filme traz em sua proposta uma leitura subjetiva, ao mesmo tempo em que cria um discurso que pode ser interpretado e ensinado de forma didática.

No campo historiográfico Marc Ferro foi o primeiro que percebeu o cinema como uma importante fonte de estudo, uma nova história associa a película com a sociedade que a produz. “O filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História” (FERRO, 1992, p. 86). Analisando o filme como um produto da sociedade em que ele se insere, uma “imagem-objeto, cujos significados não são somente cinematográficos” (FERRO, 1992, p. 87). Introduzindo no estudo histórico um método em que as relações entre os componentes da narrativa fílmica e os que não são – como o seu financiamento, seu público, o momento histórico e etc. – produzem elementos que podem ser lidos e codificados.

Por outro lado, há uma tendência na historiografia contemporânea de não entender os fatos históricos somente como verdades absolutas. Para o historiador Jacques le Goff, os vestígios do passado utilizados pelo pesquisador são uma escolha e não uma verdade objetiva. São matérias de memória alicerçadas pelas forças políticas e sociais do momento histórico. “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1996 p. 545).

Junto a uma análise histórica da obra cinematográfica, é possível também propor uma leitura cinematográfica do passado, marcando outro ponto de vista sobre a relação do cinema com a história onde “é possível desenvolver uma abordagem do passado a partir da criação filmografia” (MAUAD; KNAUSS, 2006 p. 147).

Na crítica cultural recente não se pensa mais na simples questão da verdade e da falsidade, mas de uma questão de representação que, por sua vez, não pode ser desligada de questões de poder. A representação é sempre inscrição, é sempre uma construção linguística e discursiva dependendo da relação de poder. O oposto de uma identidade “verdadeira”, mas outra representação, feita a partir de outra posição enunciativa na hierarquia das relações de poder (SILVA, 2005, p. 103).

3. *Quilombo*, uma breve análise

Através de uma proposta pós-crítica todos os filmes poderiam ser utilizados como conteúdo em sala de aula pois, de alguma forma, eles estão passando conhecimentos, e neste processo estão criando conteúdos programáticos que possam dar conta de algum aspecto curricular. Portanto, usar o filme *Quilombo* como um instrumento pedagógico seria, também, não só entender a estória narrada, mas a forma como o discurso estético do filme se articula, entendendo, assim, as relações de poder existentes no período em que ele é concebido, que dialoga com um ponto de vista dos acontecimentos históricos.

A narrativa do filme apresenta um grupo de escravos que em torno de 1650 fogem de um engenho de Pernambuco indo parar no famoso Quilombo dos Palmares, onde uma nação de ex-escravos fugidos resiste ao cerco colonial. Ganga Zumba é um destes escravos que acaba por se tornar o líder de Palmares durante muitos anos. Porém o que faz o esquema dramático da história progredir é a figura de Zumbi, afilhado de Ganga Zumba, que contestará as ideias conciliatórias do líder, enfrentando o maior exército jamais visto na história colonial brasileira.

É marcante neste contexto histórico em que a obra é elaborada, de abertura política e eleições diretas, a necessidade do filme de propor uma visão utópica onde seria possível uma democracia representada na valorização da cultura negra. Tanto que foram oferecidas sessões gratuitas para escolas por todo o Brasil, em uma clara autopromoção como fonte para o ensino da disciplina de história nas escolas.

Neste contexto escolar Flávio dos Santos Gomes (2011 p. 92) assinala:

O Quilombo de Cacá Diegues é repleto de invenções históricas, que longe de serem farsas ajudam a pensar o universo ideológico tanto do cineasta e de sua equipe como de intelectuais negros dos anos 1980, no processo de redemocratização. No filme, transpõe-se a sociedade de Palmares, no mundo atlântico colonial, com europeus, microssociedades indígenas e o tráfico atlântico no litoral africano, para a sociedade brasileira da época, com imagens da miscigenação, da alegoria e da permissividade.

Desta forma, o filme em sala de aula deveria ser analisado numa conjuntura estética que deixasse claro as próprias invenções históricas e dialogasse com o momento em que é produzido. Pois sem essa abordagem, na qual o discurso cinematográfico tem que estar ligado às relações de poder do momento em que ele é produzido, o professor pode gerar um grave problema: a propagação de conhecimentos epistemológicos problemáticos acerca da história e da identidade negra.

Como já se relatou neste mesmo trabalho, o Candomblé³ baiano, ligado a cultura Iorubá⁴, não existia no período retratado na obra, no entanto, o filme faz referência a ele em diversas cenas, deixando de lado outras culturas que eram mais pertinentes ao momento retratado, e que

3 O Candomblé se consolida com a inauguração dos primeiros terreiros já no século XX (VERGER, 1996).

4 O termo aplica-se a um dos maiores grupos étnicos e linguísticos da África ocidental, ligados a uma mesma cultura e tradições, na cidade de Ifê, mas nunca constituíram uma unidade política (VERGER, 1996).

são propositalmente esquecidas, como a cultura Bantu⁵. O filme utiliza de certa hegemonia da vertente ioruba, como forma de consolidação e afirmação da cultura negra, como uma estratégia de inserção da história do indivíduo negro na própria formação do Brasil. Essa característica da obra evidencia “a prática de racismo epistêmico entre as próprias correntes de defesa e preservação dos cultos afro-brasileiros” (SILVA, 2015,p.3).

Por outro lado, o filme apresenta alguns fatos relevantes para o estudo da história colonial brasileira em sala de aula. Numa das primeiras cenas, por exemplo, Ganga Zumba fugindo para o Quilombo encontra, na calada da noite, um homem branco contando a história de Moisés para seus filhos mestiços e sua mulher índia. Lá eles buscam abrigo e escutam ao longe os tambores de Palmares enquanto Ganga Zumba propõe ao homem uma relação comercial.

A cena parece ser criada para reforçar a ideia de autonomia econômica do Quilombo, a miscigenação extrema da população, e da postura conciliadora de Ganga Zumba. Revelando algumas relações sociais presentes. Uma quebra das ideias revisionistas dos anos sessenta e setenta⁶, que via o escravo como “coisa”, através de uma nova perspectiva surgida nos anos oitenta que repensava o conceito da violência do sistema, admitindo a existência de espaços para o escravo negociar um cotidiano mais flexível, ora curvando-se aos ditames do senhor, ora se rebelando, revelando a participação ativa do negro como um agente de sua liberdade.

Entender esse discurso é também entender vários aspectos que extrapolam a simples narrativa, como o percurso historiográfico acerca da escravidão. Nos anos oitenta é através dessa interpretação que o filme e outras mídias propõem que o movimento negro no Brasil se firma politicamente. O Quilombo passa a ser um símbolo de resistência e de poder econômico da época colonial, representando uma alternativa ao modelo hegemônico de organização sócio-política no Brasil.

Outra cena necessária de se assinalar nesta breve análise é uma montagem paralela entre uma festa ao estilo carnavalesco no quilombo, com o sofrimento da peste em um pequeno povoamento nos arredores. A cena se inicia com um cometa passando nos céus, imagem que para o mundo colonial, católico, oficial, seria um péssimo presságio. No entanto, para palmares seria motivo de festa.

Neste momento encontramos em uma igreja um negro moribundo interpretado pelo icônico ator Nilton Gonçalves, que pede para o padre parar de rezar em latim e cantar em sua língua ancestral, pois o latim havia servido ele durante a vida, mas só sua língua natal seria necessária na sua morte, ilustrando no diálogo do personagem exatamente uma ideia de inversão proposta por Bakhtin ao se pensar em outra vida que rompa com a ordem estabelecida.

Escutando o pedido do homem está o futuro rei de Palmares, Zumbi, que reflete sobre

⁵ “Família etnolinguística à qual pertenciam, entre outros, os escravos no Brasil chamados de angolas, congos, cambinda, benguelas, moçambiques etc (LOPES, 2004, p. 98).

⁶ Na geração revisionista autores como Florestan Fernandes, Otavio Ianni, Emília Viotti da Costa, Fernando Henrique Cardoso, viam a escravidão como a base no processo de acúmulo de capital além de apontar a violência como um vínculo básico na relação escravista. “O escravo ou se submetia a virar uma mercadoria, ou se rebelava de forma violenta e extrema” (QUEIROZ, 2010 p. 106).

o acontecido enquanto escuta as batucadas da festa africana ao longe. Ele então decide fugir para o quilombo abandonando a função de cobrinha que exercia na igreja, deixando para trás, em uma imagem bastante simbólica, sua cruz e levando a espada. Paralelo ao que acontece na Igreja, a festa acontece em Palmares de forma carnavalesca, todos estão fantasiados, pintados, dançando, fumando – ilustrando perfeitamente a proposta estética da inversão das relações de poder, mostrando a cultura negra, representada em uma utopia palmariana como um possível caminho para o Brasil, em um mundo que misturasse o misticismo africano e a cordialidade brasileira.

Assim o filme ao mesmo tempo que é um grande problema epistemológico, pode ser também um importante instrumento de discussão da formação da identidade do negro no Brasil, pensando o momento em que ele é produzido, e percebendo as relações de poder existentes nas escolhas estéticas feitas pelo diretor e seus colaboradores. É neste sentido que a obra é um potencial material didático, principalmente se o currículo no qual está inserido pretende discutir de forma crítica a formação de uma ideia de cultura negra no Brasil dos anos 80 e como ela chega aos dias de hoje.

4. Considerações finais

Desta forma o uso do filme como um material didático se mostra complicado, se for exigir dele um comprometimento estrito, objetivo, como os fatos históricos. No entanto, a própria escrita acadêmica também conta um enredo com começo, meio e fim, na busca de exemplificar sua tese. Existe na própria narrativa cinematográfica elementos que representem essa progressão de fatos e de conflitos inerentes ao pensamento histórico.

Percebendo o filme, então, dentro de toda uma complexa teia de referências e intenções na decodificação da estética proposta, uma rica leitura crítica do filme seria possível ao ser inserido no currículo escolar, pois essa abordagem dá novas dimensões ao uso do filme em sala de aula. Ele insere o aluno em uma experiência onde percebe, com suas próprias emoções, as relações com o conteúdo didático – não só com a fria objetividade da escrita, mas sim com a participação afetiva.

Uma abordagem que deve vir sempre de uma desconstrução da própria experiência fílmica, percebendo o discurso de poder que a produção sugere. No caso do filme *Quilombo* o uso da cultura Iorubá no resgate do negro como sujeito de sua história, proposta que surge do próprio movimento negro e que, ao mesmo tempo que faz emergir o herói negro, também apaga outras idiossincrasias, como outras formas de se vivenciar a negritude. Produzindo paralelamente a imagem heroica, a marginalização de outras culturas que fizeram parte da própria construção da afro-brasilidade (SILVA, 2015). Como a cultura congo-angola, muito mais predominante no período de Palmares - o “povo iorubá” só vai chegar no Brasil séculos depois (VERGER, 1996).

5. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: contexto de François Rebelais*. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.
- DIEGUES, Carlos; Nadotti, Nelson. *Quilombo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- _____, Carlos. *Cinema brasileiro: ideias e imagens*. Rio Grande do Sul: Síntese Universitária, 1988.
- _____, Carlos. *Vida de Cinema: antes, durante e depois do Cinema Novo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.
- FERRO, M. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FERRO, M. *A história vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra: São Paulo, 1996.
- FREITAS, Décio. *Palmares: A guerra dos escravos*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- GOMES, Flávio dos Santos. *De olho em Zumbi dos Palmares - Histórias, símbolos e memória social*. São Paulo: Claro Enigma, 2011.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da Diáspora africana*. Selo Negro: São Paulo, 2004.
- MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- MAUAD, Ana Maria; KNAUSS, Paulo. *Memória em movimento: a experiência videográfica do LABHOI*. História Oral, Rio de Janeiro, v.9, p. 143-158, 2006.
- MIGLIORIN, C., & BARROSO, E. (2016). *Pedagogias do cinema: montagem*. Significação: Revista De Cultura Audiovisual, 43(46), 15-28. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.2016.115323>.
- MIGLIORIN, C. . *O ensino de cinema e a experiência do filme-carta*. E-Compós (Brasília) , v. 17, p. 1-16, 2014.
- SANTOS, João Felício dos. *Ganga Zumba*. São Paulo: Circulo do Livro: 1963.
- SILVA, J. L. da. *Candomblé da Bahia, mito da pureza e racismo epistêmico no material didático escolar* [pp. 189-209]. In Educação e axé: uma perspectiva intercultural na educação. Fernandes; Roberto & Oliveira [orgs]. 1ª ed. Imperial Novo Milênio Gráfica e Editora. Rio de Janeiro: 2015.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica: Belo Horizonte, 2015.
- VERGER, Pierre Fatumbi. *Orixás*. Corrupio: Salvador, 1996.
- XAVIER, Ismail (Org.). *A Experiência do Cinema*. Rio de Janeiro: Graal. 1983.
- _____, Ismail. Xavier. *O Discurso Cinematográfico: a opacidade e a transparência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

PEDAGOGIA DO CINEMA NO CORAÇÃO DO BRASIL

O documentário vai à educação básica rural

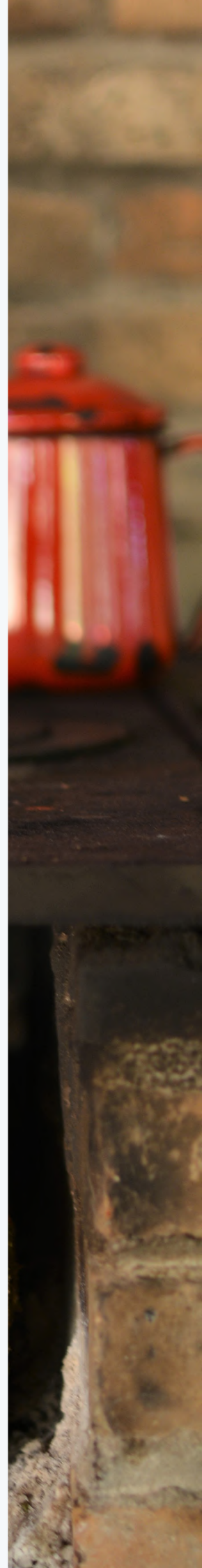
Gisele Motta Ferreira

Graduada em comunicação social - jornalismo pela UFRJ e mestre pelo Programa de Pós-graduação em comunicação da UERJ. Produtora cultural e arte-educadora com foco em cinema.



Neste artigo relatamos a experiência de uma oficina de audiovisual para crianças realizada a partir da Pedagogia do Cinema. O foco é o processo que gerou o curta-metragem documental *As Histórias Maravilhosas da Vó Bezinha* (2018), desenvolvido por um grupo de quatro meninas. Os encontros se deram em âmbito escolar, em uma instituição do campo do interior do Brasil, que atende principalmente crianças e jovens assentados pela Reforma Agrária.

Palavras-chave: Pedagogia do Cinema; Educação do Campo; Documentário.



Os assentamentos¹ Sílvia Rodrigues e Esusa, na zona rural de Alto Paraíso de Goiás/Goiás/Brasil, estão situados a cerca de 40 km da zona urbana. Os dois assentamentos e mais o acampamento Dorcelina Folador agregam o público principal do Educandário Humberto de Campos (EHC), na Cidade da Fraternidade (Cifrater). A Cifrater², por sua vez, é uma comunidade cristã-espírita, fundada nos anos 1960. No final de 2003, a área circunvizinha à Cifrater, pertencente à Organização Social Espírita Cristã (Oscal) foi ocupada por movimentos sociais da Reforma Agrária resultando numa comunidade com cerca de 150 famílias assentadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Hoje, as pessoas desse assentamento são a maioria dos discentes e parte dos docentes do EHC, que conta com turmas da creche ao ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Desde 2016, o EHC vem passando por mudanças em seu projeto político pedagógico, na busca por alternativas para uma educação verdadeiramente transformadora, a partir de metodologias ativas. Entre essas mudanças está a democratização da educação, permitindo e promovendo o protagonismo da criança e do jovem do campo em sua própria educação. Nessa perspectiva, o conselho gestor da escola foi aberto para membros da comunidade e pais de alunos. Assembléias entre os estudantes buscam garantir sua participação na gestão. A arte-educação, através de investimento da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seduc) e do Instituto de Pesquisa, Educação e Extensão em Arte Educação e Tecnologias Sustentáveis (IPEARTES), tornou-se uma realidade para os estudantes do EHC, que podem optar por campos da experiência que mais lhes interessam dentro do campo da arte e da sustentabilidade, as chamadas “Eletivas”, que incluem audiovisual, música, teatro, design e sustentabilidade e turismo. Os “Grupos de Responsabilidade (GRs)” surgem como forma de unir professores, coordenação, comunidade, pais, educandos e funcionários e servem para gerir demandas reais da escola, como manutenção da horta, alimentação mais saudável, gerenciamento do almoxarifado, manutenção da infra-estrutura, produção de eventos, desenvolvimento do turismo na região, etc.

As reformas do EHC partem principalmente da Educação Democrática, da Metodologia de Projetos, da Comunidade Educadora, da Arte-Educação e da Comunicação Não-Violenta para resolução de conflitos. Entendemos que educação democrática e comunidade educadora são conceitos e práticas que se complementam na criação de ambientes onde os educandos têm autonomia e toda a comunidade é espaço em potencial para gerar processos educativos e pedagógicos. As principais referências teóricas para nos guiar neste processo foram John Dewey, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Marshall Rosenberg e José Pacheco. Não cabe aqui esmiuçar as propostas desses teóricos, mas é importante dizer que elas nortearam as rodas de conversas dos educadores, grupos de estudos e pesquisas individuais e seguiram como base para cada educador desenvolver seus encontros. Nessa perspectiva, não podemos deixar de considerar que todo esse processo é de pesquisa-ação, metodologia na qual o participante é conduzido

¹ Nos referimos a assentamentos destinados à Reforma Agrária. Os assentamentos são criados a partir da desapropriação de latifúndios improdutivos (no caso, pertencentes à Oscal) e efetivação de posse da terra pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), órgão responsável pela política fundiária no Brasil. No caso de ocupações ainda não regularizadas, chamamos de acampamentos.

² Website oficial disponível em: <<https://mofra.org.br/cidade-da-fraternidade/>>. Acesso em: 20/12/2019.

à produção do próprio conhecimento e se torna o sujeito dessa produção. Neste aspecto essa metodologia se afirma fundamental instrumento que busca superar a separação entre conhecimento e ação, buscando conhecer para atuar.

No EHC, o cinema foi trabalhado com a infância e juventude a partir da Pedagogia do Cinema, uma metodologia desenvolvida pelo cineasta e teórico francês Alain Bergala. A Pedagogia do Cinema propõe a análise fílmica e a produção cinematográfica como instâncias que permitem a construção de um novo olhar sobre os produtos midiáticos que nos rodeiam e também sobre a realidade que nos cerca. Não trata-se de uma valoração do conteúdo midiático como bom ou ruim, mas sim de sua compreensão global. Produzir um filme, por sua vez, parte da valorização da experiência, na qual o professor sai do lugar de quem ensina para experimentar, em comunhão.

Em *A Hipótese Cinema* (Bergala, 2008), Alain Bergala reflete sobre o processo de implementação do cinema enquanto disciplina nas escolas de nível básico na França que ele coordenou em 2000. Bergala foi convidado pelo Ministro da Educação francês Jack Lang, para liderar essa proposta que buscava os “princípios gerais e generosos” (BERGALA, 2008: 26) da pedagogia da arte: “reduzir desigualdades, revelar nas crianças qualidades de intuição e sensibilidade, desenvolver o espírito crítico” (Idem).

A *hipótese* da qual fala o título é a utilizada como princípio nessa política pública, uma hipótese “do encontro com a alteridade” (Bergala, 2008: 29) que prevê

a coragem de distinguir a educação artística do ensino artístico e de afirmar o seguinte: a arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional de disciplina inscrita no programa e na grade curricular sob a responsabilidade de um professor especializado e recrutado por concurso, sem ser amputada de uma dimensão essencial” (Idem).

Pensando em termos de apresentação da arte num ambiente altamente institucional, burocrático e hierárquico como é a escola, Bergala parte do princípio de que a arte precisa ser um elemento intrinsecamente perturbador desta instituição. Afirmando que a arte não pode ser compreendida pelo estudante sem a experiência do fazer e sem o contato com o artista, Bergala corrobora a tese de Paulo Freire de que para uma educação libertadora, é preciso abandonar a “concepção bancária da educação” (Freire, 2005: 65) na qual, ao em vez de comunicar-se, o educador faz comunicados, que são recebidos como depósitos pelos educandos, guardados e arquivados. “A arte não deve ser nem a propriedade nem a reserva de mercado de um professor especialista. Tanto para os alunos quanto para os professores, ela deve ser, na escola, uma experiência” (Bergala, 2008: 29). Nesse sentido, enquanto ponto de partida, temos que a arte não se ensina, não se aprende, mas se encontra, se experimenta. “Se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo, sem qualquer discurso” (Bergala, 2008: 30).

É preciso destacar, especialmente agora, após a experimentação na realidade que foram esses três meses de oficina de audiovisual com crianças entre 7 e 9 anos, como teoria e prática se complementam e se contradizem. Podemos, por hora, concordar com Bergala que afirma que o que mais faz falta nas pedagogias das artes é “um pensamento tático” (Bergala, 2008:

25) que dê conta da tradução dos princípios/conceitos para a prática pedagógica, no “chão da escola”. Por outro lado, é justamente lá, no dia-a-dia escolar, em coletivo, que é possível criar essas estratégias, seja nos processos mais formais de ensino-aprendizagem seja nas propostas de experiências compartilhadas e não hierárquicas.

A oficina de audiovisual se deu de forma diferente para cada uma das cinco turmas do ensino fundamental I. Ao longo do tempo, porém, basicamente o mesmo conteúdo foi introduzido, com diferentes dinâmicas, temas e aprofundamento. É importante destacar que foram usados duas dinâmicas guias: a análise e a produção de conteúdo. Assim como indica Bergala (2008), muitas vezes a escola usa o cinema como suporte para exemplificar a discussão de certo tema. Nesses casos, perde-se a instância do cinema enquanto arte, privilegiando-o enquanto texto ideológico ou informativo. A tentativa, nessa experiência, foi apresentar temáticas socialmente importantes (para crianças) através da análise cinematográfica, como conceitua Mariana Penafria (2009). A autora, no artigo *Análise de Filmes – conceitos e metodologia(s)* dá diretrizes de como analisar um filme. Numa diferenciação entre crítica e análise, a pesquisadora considera que a análise deve dar suporte à crítica, o que frequentemente não acontece em críticas cinematográficas especializadas, que buscam criar juízo de valor, ao invés de interpretar o discurso. Para a autora, o papel da análise é decompor o filme, descrevendo-o para, em seguida, estabelecer novas relações entre os elementos separados, (re)construindo o sentido (Penafria, 2009).

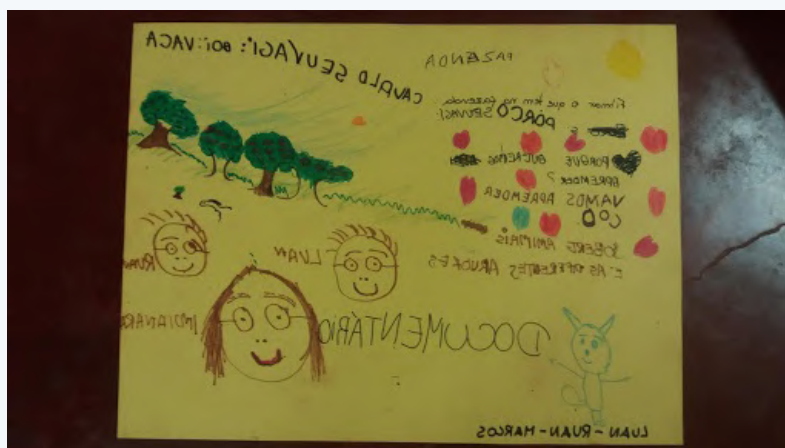
Pareceu importante, antes de partir para a produção de filmes, que as crianças tivessem algumas referências de cinema, especialmente de cinema brasileiro. Nesse sentido, o primeiro encontro foi dedicado a apresentar diferentes linguagens cinematográficas: ficção, documentário, filme experimental e animação. Essa apresentação foi feita com exemplos de curtas-metragens, privilegiando filmes infantis ou feitos por crianças. Os estudantes iam percebendo a diferença entre as narrativas e tentando chegar em uma conceituação a partir das quatro opções estéticas que o mediador havia dado.

Também tivemos aulas teóricas e práticas sobre o que é a imagem. Primeiro, uma apresentação dos elementos que constituem a imagem em cartões customizados que os alunos podiam manusear: cor, luz e sombra, enquadramento, ponto de vista, textura, perspectiva, linhas e formas, simetria, movimento, foco e desfoque. Em uma dinâmica com projeções de fotos, coletivamente fomos pensando o que se destacava em cada imagem. A partir disso, fizemos primeiro saídas fotográficas testando enquadramentos e movimentos. Depois, uma saída cinematográfica, onde a proposta era fazer os *Minutos Lumière*, um exercício que consiste em filmar um ponto com a câmera estática, durante um minuto com o desafio de criar uma narrativa. Uma aula expositiva de História do Cinema também foi bastante importante. Com recursos audiovisuais, fomos aprendendo sobre como surgiu o cinema, quem foram os Lumière, Alice Guy Blaché e Méliès. Apesar de muitos estudantes acharem a narrativa desse proto-cinema bastante entediante, *A Viagem à Lua* (1902), impactou bastante alguns outros, que iam percebendo as relações com o teatro, com os efeitos especiais e empolgando-se em desvendar a narrativa arrastada. A primeira atividade de escolha de temáticas e formação de grupos foi deixada em

suspensão nas primeiras semanas para que pudéssemos aprofundar nas questões estéticas, políticas e históricas do que é o Cinema. A partir do momento que já tínhamos assistido vários curta-metragens, compreendendo as linguagens, passamos para realmente focar na elaboração dos projetos.

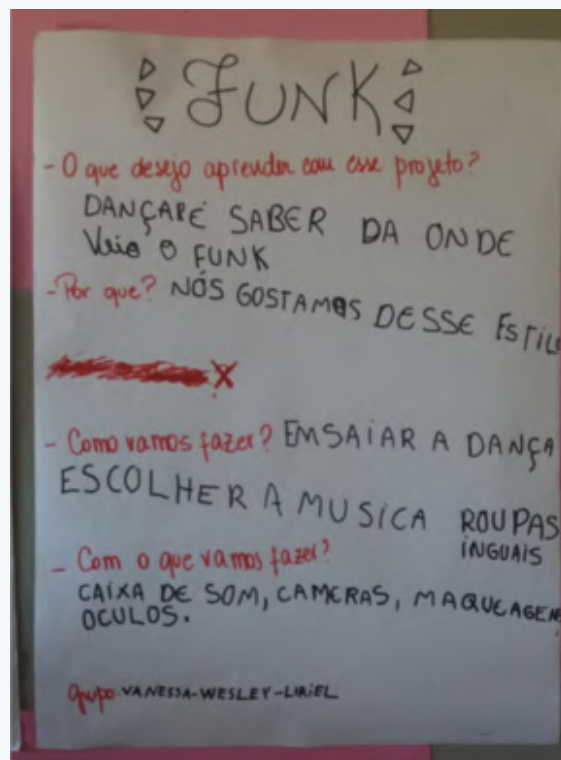
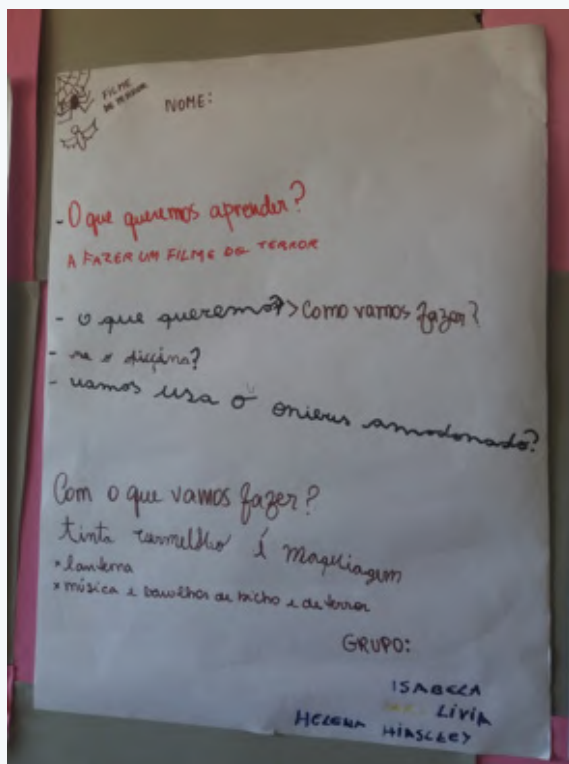
Com cinco turmas, com média de dezesseis estudantes por turma, temos um total de 76 sujeitos. A cada turma, os alunos foram pedidos para se dividir em grupos menores – por afinidade ou por querer trabalhar o mesmo tema ou a mesma linguagem cinematográfica. Essa divisão foi essencial para começar a trabalhar com a Pedagogia de Projetos, especialmente pela diversidade dos temas que surgiram através dos próprios alunos. O primeiro ano do Ensino Fundamental não foi proposto dessa forma, por dificuldades especialmente na comunicação e interação do mediador com as crianças. Nesse caso, o processo foi mais centralizador, com propostas específicas pensadas pelo mediador a cada aula.

Na turma do segundo ano, formaram-se 4 grupos: Princesas das Cores; A Cachoeira – que por dificuldades de autorização para saída dos alunos para visita à cachoeira, foi acordado em abordar outro tema, que ficou sendo as obras de arte da escola; um *stop-motion* de uma corrida de zumbis motorizados; um documentário sobre os animais da Cifrater.



No terceiro ano, tivemos um projeto documental sobre animais da fazenda; um projeto de *stop-motion* que se desenvolveu a partir da referência de *Toy Story* (1995), e retratou a vida dos brinquedos na brinquedoteca do EHC (um dos lugares mais amados pelas crianças da escola, assim como um dos mais temidos pelas professoras regentes, visto a ansiedade e excitação que os pequenos ficam quando entram no espaço); um *stop-motion* sobre avião; um *stop-motion* sobre animais marinhos perigosos (o cartão de memória com o material gravado foi danificado logo depois da realização por uma criança); e um videoclipe com a temática Princesa das Flores;

No quarto ano, quatro projetos: um projeto sobre *funk* (que acabou sendo realizado como vídeo-dança e entrevista “o povo fala”); uma animação *stop-motion* sobre comida do campo, com a elaboração de uma receita de bolo de mandioca; um projeto sobre balé, que não foi finalizado e um filme de terror.



No quinto ano, foram quatro grupos: um documentário sobre a Vó Bezinha, uma das moradoras mais antigas da Cifrater e bisavó de uma das educandas, a Kadja Santos; uma videodança; um *stop motion* sobre zumbis; e uma ficção chamada Vingadores do Cerrado, que fazia referência aos filmes hollywoodianos de super herói. Este último não chegou a ser filmado. Todos os curta-metragens que de fato foram finalizados estão disponíveis gratuitamente, online, no Canal do Youtube do Educandário Humberto de Campos³. Foram diversos imprevistos, desde mudanças no cronograma, até instabilidade e falta de autonomia dos grupos, mal planejamento de horário das atividades, perda de material captado, desistência dos estudantes, faltas, etc. Ainda assim, o resultado, especialmente enquanto processo, foi bastante positivo.

Neste relato, buscamos concentrar-nos no processo que foi a elaboração do curta-metragem *As Histórias Maravilhosas de Vó Bezinha*, proposto e executado por um grupo de meninas do quinto ano, a saber: Kadja Santos, Elaine de Amorin, Maria Rosa dos Santos e Yasmin Gomes. Tudo começou com a proposta de fazer um filme a partir de um tema de interesse dos estudantes. A partir da ferramenta da Chuva de Ideias, diversos assuntos eram citados pelos estudantes, anotados no quadro e grupos eram formados. Seja por interesse no tema, seja por afinidade dos sujeitos. A formação de um grupo exclusivamente de meninas, que desejavam falar sobre Mulheres Importantes no Mundo, foi o germen do documentário. A grupalização orgânica por gênero não foi incomum nos processos que passamos, e grupos de meninos *versus* de meninas podem ser observados nesta escola em todas as séries o que inclusive levou a criação de um Grupo de Responsabilidade de Igualdade de Gênero (mas esta é outra história...).

A partir do tema geral de Mulheres Importantes, fizemos pesquisa online sobre personalidades femininas, e cada estudante da turma (o tema particular do grupo foi proposto como

³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCFGOt0q2uacD8ggS2MzpClQ>>. Acesso em 20/12/2019.

uma atividade geral de turma) fez uma página de um varal de perfil de mulheres importantes. A importância era dada pelo próprio estudante e o varal tinha personalidades diversas, desde Dilma (ex-presidenta do Brasil) até Anitta (cantora popular do ritmo brasileiro *funk*). Depois dessa atividade, propus ao grupo pensar localmente, e escolher personalidades da comunidade que pudessem ser entrevistadas. Primeiro pensaram em entrevistar a diretora da escola, a coordenadora, a faxineira, e fazer um documentário sobre várias mulheres importantes na comunidade. Posteriormente, as estudantes pensaram que a mulher mais idosa da comunidade morava a alguns poucos metros da escola, dentro da vila da Cidade da Fraternidade, e que seria bastante acessível. Vó Bezinha é chamada assim por todas as crianças, mas é bisavó (adotiva) de Kadja, que foi uma das estudantes mais empolgadas com a ideia. Expliquei para elas que qualquer entrevista começa com a equipe fazendo o convite e pedindo autorização de uso de imagem. Num primeiro encontro, as crianças foram até a Vó Bezinha fazer o convite, que ela prontamente aceitou.

A Pedagogia de Projetos prevê a criação de um roteiro de pesquisa. Nesse caso, a proposta era realizar um produto audiovisual que os educandos iriam definir qual e como. As crianças precisavam responder, para elaborar seu roteiro de pesquisa: O que eu quero fazer (ou que filme eu quero fazer)? Por que eu quero fazer (esse filme)? Como vamos fazer? O que precisamos para fazer? O que desejo aprender com esse projeto? Realizamos essa atividade em formato de cartazes, que foram fotografados e ajudaram muito durante o desenvolvimento das atividades, sendo especialmente útil ao mediador, visto que depois de algumas semanas, o desejo das crianças de fragmentar os grupos e de imergir um no projeto do outro poderia ter dissolvido praticamente todos os grupos, não fosse o registro primeiro do planejamento.

Este roteiro de pesquisa, no caso do quinto ano, principalmente do grupo da Vó Bezinha, também foi levado ao caderno, porque eles eram a turma com crianças mais velhas, mais autônomas. Com esse grupo de meninas, especificamente, pude ir ainda mais longe pelo grau de autonomia que elas demonstravam. Uma das minhas propostas foi estudar o que é uma entrevista. Propus diversas questões que elas deviam responder utilizando um texto base e também a internet. A ideia era que elas pudessem compreender o que é uma entrevista e criar boas perguntas para fazer a Vó Bezinha. Perguntas que revelassem tanto da história pessoal da anciã quanto da sua relação com o tema da “Mulher” (ou sendo mais ousadas, sobre o Feminismo), e também do crescimento da Cifrater. Pensamos perguntas que partissem de uma ideia de entrevista narrativa, na qual não há resposta “sim ou não”, mas que a perguntas que pudessem desencadear uma história. As crianças elaboraram algumas perguntas bem perspicazes como: Qual é a sua história? O que mais mudou na Cifrater e no mundo desde a sua juventude? Como você criou seus filhos? Foi difícil? Sentiu falta de ter um companheiro? O que você pode nos dizer sobre sua horta e seus remédios? Como a senhora começou a plantar? Como acha que vai ser daqui para frente?

Vó Bezinha, 88, vai contando sua história, uma mulher com 10 filhos, abandonada pelo marido, que morava em Baixa Funda, no interior de Alagoas, Nordeste Brasileiro. Quando Vó Bezinha chegou, a Cidade da Fraternidade era chamada de Cidade das Crianças, e funcionava

com um sistema de lares-famílias. A instituição Oscar adotava crianças em vulnerabilidade social, e estas eram criadas pelos comunitários. Vó Bezinha foi merendeira do EHC durante 20 anos e, além dos seus filhos biológicos, foi mãe de mais 30 filhos adotivos.

Um dos momentos mais importantes do filme, analisando posteriormente, é quando uma das crianças pergunta sobre as mudanças que Vó Bezinha viu no mundo. Ela fala sobre as diferenças entre os relacionamentos amorosos de seu tempo e da atualidade. Vó Bezinha avalia que a situação melhorou muito para as mulheres, que hoje em dia são mais independentes e têm a opção inclusive de manter-se solteira, livre. Questionada se foi difícil criar os filhos sem marido, ela disse que não, nem um pouco e começa uma reflexão em frente a câmera sobre o papel dos homens na vida das mulheres, dando inclusive conselhos àquelas meninas que ali estavam.

Quanto à horta, a pergunta gera uma resposta com diversas informações importantes com receitas e ervas locais que servem principalmente como remédio. As crianças se divertiram durante o processo de percorrer o quintal com a câmera, gravando cada planta e aproveitando para tirar frutas do pé e se deliciar no momento. A câmera na mão tem um efeito bastante entusiástico nas meninas. Diferentemente do momento de câmera principal, que assume uma postura tradicional, de “cabeça falante”, com um plano médio, a câmera na mão possibilita uma espécie de brincadeira de zoom, movimento e imagens experimentais.

Para finalizar, algumas fotos das placas que localizam o assentamento e imagens do cotidiano da escola, que como diz a própria Vó Bezinha, cada vez está melhor. A relação pacificada narrada por Vó Bezinha, entre a Cifrater e os assentamentos é uma visão parcial e pessoal, e finaliza numa perspectiva otimista da escola e das possíveis transformações sociais que podem acontecer com a chegada dos assentados e do crescimento e fortalecimento da escola por conta do maior número de crianças e jovens que a frequentam e que são, de fato, a essência de qualquer escola ou movimento educacional.

Referências:

- Bergala, Alain. *A Hipótese Cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2008. 210p.
- Dewey, John. Dewey, John. *Democracia e educação*. 3.ed. Tradução de Gobofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959. Disponível gratuitamente em inglês: <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>. Acesso em 20/04/2019.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2005. 213p.
- Penafria, Manuela. *Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s)*. In: Congresso SOPCOM, 6, 2009, Lisboa. Disponível em: < <http://www.bocc.uff.br/pag/bocc-penafriaanalise.pdf> >. Acesso em: 12/09/2017.
- Rosemberg, Marshal. *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora, 2006.

AS CRIANÇAS DO SÃO DIMAS, OS IDOSOS DO ABRIGO, OS ALUNOS DA UFSJ

Isabela Coura

Graduanda do Curso de Pedagogia e bolsista do Programa de Extensão Educação, Cinema, outros territórios, financiado por PIBEX/UFSJ.

Jacqueline Ferreira Silveira

Graduanda do Curso de Pedagogia e voluntário do Programa de Extensão Educação, Cinema, outros territórios.

Milena Bittencourt Roque

Graduanda do Curso de Psicologia e voluntária do Programa de Extensão Educação, Cinema, outros territórios.

Roberth Mathias Kelven

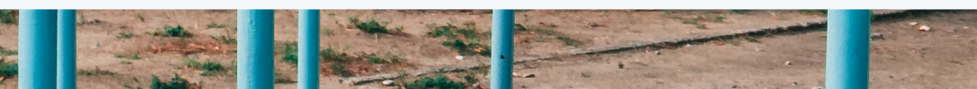
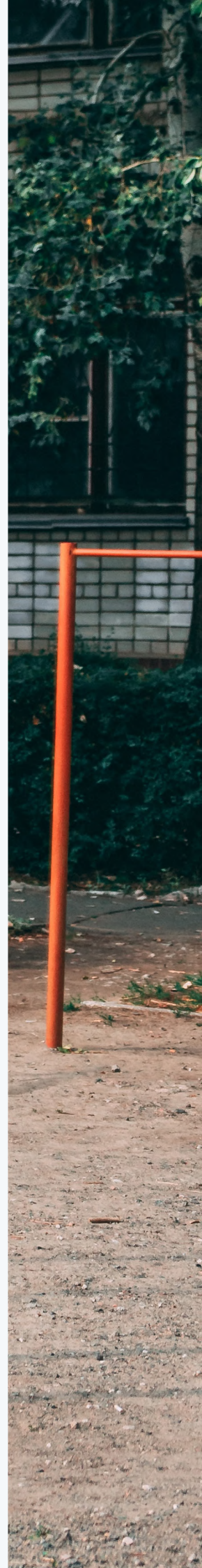
Graduando do Curso de Pedagogia e voluntário do Programa de Extensão Educação, Cinema, outros territórios.

Fernanda Omelczuk

Coordenadora do Programa de Extensão Educação, cinema outros territórios, do Curso de Pedagogia, do Departamento de Ciências da Educação.

Neste trabalho compartilhamos reflexões sobre o cotidiano dos encontros de cinema e educação que realizamos junto ao programa “Educação, cinema, outros territórios”, no centro comunitário São Dimas e Lar de idosos Abrigo Tiradentes. Temos a igualdade de inteligências, o professor viajante, a experiência estética com o cinema e a cartografia como referencial teórico metodológico. Defendemos a hipótese de que a interação dialógica dos alunos com crianças e idosos em território outros, atravessando caminhos e atravessados pelo cinema, proporcionam um impacto sensível em suas formações, nos modos de se relacionar e estar com o outro.

Palavras-chave: Cinema e educação, Formação de professores; Extensão.



1. Primeiros passos – Sonhando com a viagem

[...] entre os seres humanos que viajam, alguns fazem porque querem, outros se deslocam porque creem, outros porque necessitam e, finalmente, outros viajam por que devem (BRANDÃO, 2008 apud KOHAN, 2013, p.123).

Nesta viagem, Simón Rodríguez não se deslocou como turista ou em busca de um emprego. Sua viagem é entendida como lugar de passagem e transformação, como o encontro com Tomaz, que o fez pensar como não pensava antes e o levou a questionar sobre as escolas que mantinham crianças como Tomaz excluídas e marginalizadas. A partir dessa experiência, ele alonga seu caminhar em busca de novos encontros, constituído pelos lugares que transita, buscando novas realidades, culturas, tradições, filosofias e organizações de vida, aprendendo com olhar atento e em movimento o mais próprio de cada território, para recriar e (re)inventar a si mesmo, seu fazer docente, e as escolas das Américas

Esse professor viajante inspira novas práticas aos professores. Em Cuba, por exemplo, o pensador, poeta e soldado cubano José Martí (2015) relata as ações dos “professores ambulantes” que se deslocavam das instituições escolares - dadas como feitas e acabadas - na qual sua posição se restringiam aos muros da escola, para viajar ao encontro dos seus alunos em territórios distantes, os mesmos alunos que atravessaram a caminhada de Simón: marginalizados, ignorados e silenciados. Neste território o mestre é o estrangeiro, o estranho, o que vem de fora, que não é anfitrião (KOHAN, 2013) e que aos poucos inventa maneiras de habitar esse espaço com seus habitantes.

Os modos de ser professor a estes dois pensadores se aproximam, compreendem as viagens como um lugar de passagem, transformação e construção de aprendizagens. Essas andanças dos professores de Cuba não se limitavam à alfabetização e ao ensino de técnicas.

Ensinar naquele contexto significava ser sensível aos saberes dessa população e em compartilhar um saber para a vida campesina. A atuação desse professor inspira em seus alunos o desejo pelo saber, transformando suas relações com os conhecimentos, pois, mostravam o quanto estes poderiam ser significativos nos fazeres do dia a dia e em suas próprias vidas.

Portanto, o fazer docente nessa perspectiva vê seus alunos como iguais na condição de aprendentes, não pretende transmitir uma técnica, mas em construir conhecimentos na troca de saberes, convidando e entusiasmando os alunos a aprenderem o que ainda desconhecem, e ensinarem o que sabem. Nesses encontros, ambos os participantes se constituem e se transformam (KASTRUP, 2015; RANCIÈRE, 2011).

Como um professor ambulante e viajante, também temos viagens marcadas, semanalmente: aos domingos no São Dimas e às quartas-feiras no Abrigo Tiradentes.

2. Preparando a viagem: conhecendo o território São Dimas

É casinha pobre, mas não tinha nada, confusão não. Agora cada um tem seu carro, cada um tem sua moto, então dá uma confusão danada, dá uma confusão danada, porque quando chegou aqui, não tinha nada, lembra?

Maria dos Reis chegou em São João del-Rei aos 16 anos, e vive no bairro do São Dimas há mais de trinta. Sentada na calçada em frente a sua casa, de um muro verde vivo, nos contou que quase não havia casas ali na frente, onde agora tem muitas. “Aqui não tinha, não tinha casa, quando nós mudamos pra cá tinha muito pouco, depois é que fez essas casas, cê não tá vendo tudo uma por cima da outra quase, depois que fizeram essas casas é que melhoraram, mas aqui tinha umas quatro casas só, depois é que foi aumentando gente”.

Maria é avó de duas das crianças que participam assiduamente do programa, e alguém com quem tivemos muito contato durante todo o processo, ao estabelecer um diálogo mais a fundo buscando compreender um pouco melhor os processos que a levou a morar no São Dimas, vemos uma proximidade muito grande com o local, suas mudanças intergeracionais e seus primórdios, vemos então a oportunidade de pesquisar partindo de suas e de outras experiências com o espaço, e de um olhar cartográfico, um pouco da história do São Dimas.

Evidenciamos um pouco da atual convivência que ela tem com o espaço, antes com menos pessoas a convivência era vista como mais agradável, a simplicidade e a forma harmoniosa de organização são traços evidentes em sua fala, essa forma coletiva de organização do espaço e das relações sofre uma ruptura na medida que as pessoas que convivem por ali, suas condições socioeconômicas e até mesmo o próprio bairro vai sofrendo alterações. Para ela, um ambiente antes de convivência tranquila passa a se tornar conflituoso. O crescimento populacional trouxe mudanças estruturais benéficas, vemos isso no seguinte trecho de nossa conversa: “Agora eles puseram quebra-molas, os dois quebra-molas já melhorou a rua, isso é o que nós queríamos, já melhorou tudo”.

Presenciamos em vários momentos e principalmente em nossas chegadas na comunidade as brincadeiras das crianças, e vimos sua recorrência nas filmagens e trabalhos produzidos por elas, então resolvemos perguntar. “Você falou que brincava muito aqui na sua época, as brincadeiras eram parecidas com o que as crianças fazem agora?” e ela respondeu. “É não, nós brincávamos mais, brincava era de esconde esconde, de roda, chegava época de quadrilha, então era aquele tanto de quadrilha.” Essas histórias são expressões de personagens de carne, osso e coração que habitam o bairro, cuja localização já foi travessia de tropeiros, comerciantes, produtores rurais. Segundo Barros (2004) os primeiros moradores chegaram no início do século passado e posteriormente, em 1984, com a construção do conjunto habitacional São Dimas (nome de homenagem ao santo em 1940), uma segunda leva de moradores se fixou. Nossos encontros foram com alguns dos mais pequeninos e jovens habitantes desse território.

3. Nossa primeira escala: São Dimas

Domingo não era um dia que estávamos habituados a viajar. Antes, depois do almoço eram dias reservados para assistir a filmes ou cochilar, agora, é o momento destinado a começar com os preparativos para nossa viagem. 16:30 é horário marcado para encontrar os outros dois passageiros, companheiros nesse caminhar. Arrumamos juntos nossa mala, colocamos o projetor, notebook, extensão, adaptador, pen drive, câmeras fotográficas e antes de partir conferimos

para ver se não estamos esquecendo nenhuma bagagem.

Partimos às 17 horas quando a cidade está sem muito movimento. São exatamente 15 minutos de viagem, atravessando silenciosas escadas, morros, cercas, estradas de terra, estradas de pedra, até chegarmos finalmente ao topo, de onde podemos ver toda a cidade envolvida pelas serras, abaixo do céu alaranjado e iluminada pelos últimos raios de sol do dia. Aos poucos, os sons das crianças, o funk dos carros se misturam com o canto dos pássaros... é um aviso que estamos perto do nosso destino.

Cruzamos o “portão de desembarque” (que no nosso caso é uma porteira de madeira construída nos fundos do campus Dom Bosco e que atualmente delimita a área dos alunos da UFSJ e dos moradores do bairro) e chegamos ao outro mundo, com outras ruas, outras paisagens e novas histórias, um mundo em movimento que tem sua organização, suas brincadeiras, suas relações, [ali nós é que somos os estrangeiros]. Começamos a andar por esse novo território, não sabemos o que(m) vamos encontrar nesse espaço desconhecido, jogamos nosso corpo pelo mundo abertos ao afetos, ao imprevisível, as suspensões e reinvenções.

Encontramos ali nosso “Tomaz”, que são Ana, Daniel, Lara, Pedro, Arthur. A cada viagem nos aproximamos mais desses Tomaz, desse mundo, estreitamos nossos laços e nos tornamos conhecidos. 19h é nossa hora de partir, vamos embora comentando cada detalhe dessa andança, dessa experiência que nos coloca em movimento como estudantes e futuros professores. Não sabemos direito o que permanece da nossa passagem, mas o que importa inicialmente é o que aconteceu e foi provocado no momento do encontro. Encontros feitos com presença e atenção conjunta, cada vez mais raros no mundo hoje.

Para iniciar as sessões de cinema nos ativemos a andar pela comunidade, tal como um professor ambulante, pensando em termos de Martí (2015), e falar pessoalmente com as crianças sobre o projeto que iria começar. Além de afixar cartazes nos postes e pequenos comércios do bairro, fizemos algumas visitas às casas das crianças convidando uma por uma e propondo que chamassem seus colegas. Isso nos oportunizou o contato com os familiares das crianças, e com o tempo esse contato se tornou uma relação de confiança e curiosidade. Ao fazermos isso, colocamos em prática o perambular do professor viajante, tal como Simon Rodriguez, que em suas andanças ia ao encontro das crianças, dos alunos, para além dos muros da escola (KOHAN, 2013).

No São Dimas as atividades ocorrem em duas etapas: a exibição de filmes curta metragens nacionais, com discussões póstumas aos filmes e atividades de criação cinematográfica. Ao selecionar os filmes e atividades a serem desenvolvidas ampliamos o nosso repertório e assim ampliamos também o repertório das crianças, desenvolvendo junto com elas um olhar estético e crítico em relação às produções audiovisuais contemporâneas, com destaque para as produções brasileiras. Acreditamos que podemos aprender com o cinema, especialmente quando desmembramos a realização fílmica em seus diversos dispositivos, que contemplam a criação de exercícios iniciáticos que nos ajudam a ver, sentir e perceber o mundo ao redor de um jeito diferente do habitual, portanto com criticidade (MIGLIORIN e outros, 2016).

É importante destacar a ideia da exibição de curtas e filmes de produções nacionais já que estes são pouco divulgados, e às vezes se restringem a eventos e mostras de cinema. Ao trazer à tona o cinema nacional evidenciamos traços característicos de nossa cultura e podemos traçar paralelos com experiências vivenciadas de formas individuais ou coletivas pelo grupo.

Atualmente a apresentação de filmes nacionais nas escolas brasileiras já é uma política de obrigatoriedade por no mínimo, 2 (duas) horas mensais – conforme a lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014¹. Pensando em nossas formações em pedagogia, exercer esse trabalho ainda que fora do ambiente formal de ensino, nos prepara para conhecer as dificuldades, possibilidades e desafios da regulamentação de políticas públicas envolvendo a cultura e a arte na interface com a educação.

Logo na primeira exibição² recebemos muitas crianças. Havíamos separado alguns fragmentos do filme *A invenção de Hugo Cabret* (2012) de Martin Scorsese, do qual existem cenas que fazem referência ao nascimento do cinema, como imagens de Georges Méliès e a primeira exibição feita pelos irmãos Louis e Auguste Lumière e levamos algumas câmeras para eles terem um contato de forma livre. As crianças estavam muito entusiasmadas, mas poucas prestaram atenção aos fragmentos que exibimos. Em contrapartida, ao disponibilizarmos as câmeras ficaram muito eufóricos. Neste primeiro trabalho de filmagem conseguimos identificar alguns padrões audiovisuais de maior repetição nas crianças. No contato com as câmeras elas reproduziram quase que automaticamente o padrão de filmagem presente na televisão, onde uns eram apresentadores de seus programas e outros convidados. Ao pensar nesse processo de reprodução, Fresquet (2013, p.100) no propõem a seguinte reflexão:

O que adquire estatuto de verdade para nossas crianças e adolescentes? Fundamentalmente, aquilo que aparece na TV, o que ganha mais likes se postado no Facebook, ou aquilo que é mais seguido no Twitter, por exemplo. Que uma criança ou adolescente filma quase de modo “sagrado” quando tem uma câmera na mão? Geralmente, algo que parece muito a alguns dos capítulos das novelas ou seriados para crianças e adolescentes de consumo diário. (Quase) inequivocamente. Isto é, frequentemente, as filmagens reproduzem retalhos da opacidade e da mesmice que nos traz cultura do consumo, produto da hegemonia do capital globalizado e legitimado nas mídias.

Por isso destacamos a importância da ampliação de repertório e experiências estéticas e de propostas de realização de imagens com exercícios de criação audiovisual que possam sensibilizar a percepção sobre o mundo e os acontecimentos. Alguns desses exercícios foram:

¹ A lei 13.006/2014 modificou o artigo 26 da Lei 9395/1996 acrescentando a seguinte redação: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”.

² Alguns dos principais filmes exibidos até agora foram: *Príncipes e princesas* de Michel Ocelot (2000); *A rua é pública* de Anderson Lima (2013); *Zaga de bonecas* de Anderson Lima (2013); *Disque Quilomba* de David Reeks (2012); *Josué e o pé de macaxeira* de Diogo Pereira Viegas (2009); *Minhocas* de Paolo Conti (2006); *Crack* de Frédéric Back (1981); *Menino da gamboa* de Pedro Perazzo, Rodrigo Luna (2014); *Couro de gato* de Joaquim Pedro de Andrade (1960); *Corrida de automóveis* de Henry Lehrman (1914); *Animando* de Marcos Magalhães (1983); *Coroinha de São João del Rei*; *Câmera de João de Tothi Cardoso* (2017); *A Língua das coisas* de Alan Minas (2009); *Território do brincar* de Renata Meirelles (2015); *En el espejo del cielo* de Carlos Salces (1998); *Caminho das lanternas* de Fernanda Omelczuk (2016); *A garrafa do diabo* de Fernando Coimbra (2009); *A menina do mar* de Mauro D’Addio (2010); *A mula teimosa e o controle remoto* de Hélio Villela Nunes (2010); *A peste da Janice* de Rafael Figueiredo (2017); *A sombra de Sofia* de Flavia Thompso (2011); *A Velha a fiar* de Humberto Mauro (1964); *As coisas que moram nas coisas* de Bel Bechara e Sandro Serpa (2006); *Caçadores de Saci* de Sofia Federico (2006).

minutos lumière³, fotografias com anteparos, registrar sons e imagens no bairro que nos afetam, registrar sombras e texturas como exercício de sensibilização do olhar, construção de objetos dos primórdios do cinema, como o taumatóro⁴.

Em nossos encontros de cinema - educação entendemos a experiência estética como uma percepção e relação direta com os acontecimentos, numa etapa ainda pré-simbólica de sensações e afetações, que não tem a ver estritamente com linguagem (conceitual) que medeia e explica a realidade, nem com o tempo cronológico que ordena o cotidiano em uma narrativa linear. Todo gesto humano de conhecer e interagir é atravessado pelo sentimento e pela simbolização: temos por um lado uma apreensão direta da situação em que nos encontramos, sem necessariamente a intermediação da linguagem, e por outro o pensamento organiza o real com códigos e convenções compartilhados; isto é, o pensamento pensa o vivido, pensa o sentido (DUARTE JÚNIOR, 1988). O fazer artístico concerne a essa “etapa” primordial do agir humano, que expressa aberturas ilimitadas de ser, sentir, pensar o real - como o são as crianças.

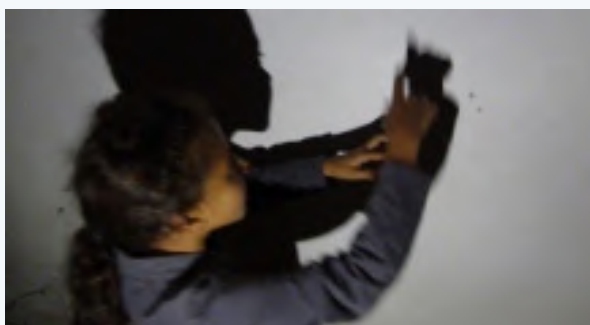


Figura 1, 2 e 3: atividades com sombras, fotografando brincadeiras; atividades com anteparos.

³ Exercício iniciático de criação cinematográfica realizado em diferentes projetos de cinema educação no Brasil. Mais informações em: cinead.org e <http://www.inventarcomadiferenca.org/wpcontent/uploads/2017/05/CADERNOS_do_Inventar_com_Diferenca.pdf>.

⁴ Trata-se de um brinquedo óptico com dois desenhos (uma gaiola e um pássaro, por exemplo), um colado atrás do outro, e que ao serem girados por um barbante ou palito, complementam-se criando a ilusão de movimento. Para ver diferente modelos de taumatóros: <https://www.google.com/search?q=taumatropo&client=firefox-bd&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiG8PDA14rkAhWiJ7kGHAS4CW0Q_AUIESgB&biw=1269&bih=683>.

4. Preparando a segunda viagem – conhecendo o território Lar de Idosos

Como única instituição de longa permanência para idosos (ILPI) da cidade de Tiradentes, o Lar de Idosos Abrigo Tiradentes é concebida, desde sua fundação em 1954, como um espaço de assistência não apenas de idosos, mas também de pessoas, muitas vezes debilitadas física ou emocionalmente, e que necessitam de um espaço para viver e serem cuidadas. Relacionando ao texto “Instituições de longa permanência para idosos no Brasil: do que se está falando?”, do livro da Política Nacional do Idoso (2016), é possível considerar o Abrigo Tiradentes como uma instituição pública+mista, uma vez que mantém sua estrutura e atividades a partir de doações da comunidade, auxílio público e atividades que geram renda como a horta presente na instituição (CAMARANO, BARBOSA, 2016).

Abandono familiar. Dificuldades da família em conseguir um serviço de qualidade para os idosos dentro da própria casa. Idosos que moravam sozinhos e já se encontravam em perdas físicas e cognitivas. Estas são algumas consequências que favorecem a demanda pela institucionalização de longa permanência. Este processo de institucionalização, como nos mostra Foucault (2014), traz sérias implicações: diversas engrenagens, que visam ao disciplinamento e à submissão, sendo colocados em marcha, de tal forma que as instituições se configuram em espaços dados, limitados - espaços contraditórios com temporalidades e histórias entrecruzadas.

A proposta de realizar uma etapa de nosso projeto junto aos idosos responde à confiança que temos na heterogeneidade de modos possíveis de ser, viver e experimentar esse período da vida, caracterizado por culturas e memórias próprias, mundos particulares, mas também diversos. Assim buscamos filmes que legitimem a pluralidade de velhices, em busca de experiências coletivas com as imagens, de encontros que nos aproxime de seus afetos, e contribua para a reinvenção de memórias e histórias.

As exposições filmicas tiveram como referência metodológica a pedagogia da criação de Alain Bergala (2008), que considera que o importante na relação com o cinema é a vivência de uma iniciação às imagens que nos permita pensar junto com o cineasta os seus processos criativos, atualizando a capacidade de criação presente também em nós. Para isso, nem sempre é necessária a criação em si (o fazer um filme, por exemplo), mas a aprendizagem de um olhar para os “bastidores” da produção imagética, que tem o potencial de nos mostrar que a arte, como a vida, e a ciência, é sempre uma invenção. Uma invenção fruto de escolhas, caminhos e inspirações, que mobiliza especialmente nossa intuição e sensibilidade, potências que acreditamos estar presente em todas as idades.

5. Nossa segunda escala⁵ – O cinema no abrigo

É quarta-feira, 15 horas. Hora de pegar a estrada a caminho do Abrigo Tiradentes. Chegamos lá por volta de 15h30 e começamos a arrumar a grande sala, onde os moradores ficam. Vamos sempre em duplas ou trios, pois há muito o que fazer: montar o equipamento, retirar o aparelho de televisão do lugar para dar espaço para a projeção, colocar cortinas de TNT pretas

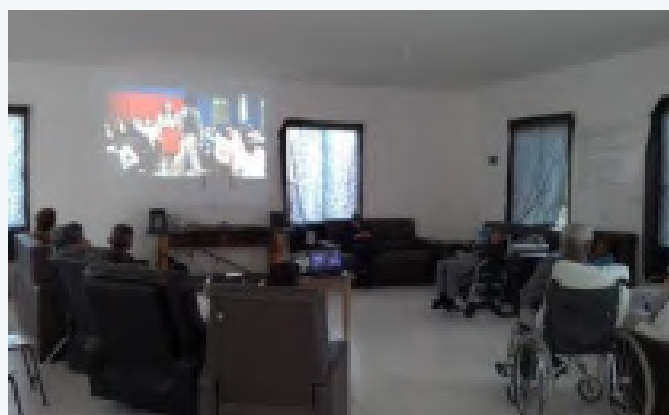
⁵ As “viagens” ao Lar de idosos Abrigo Tiradentes foram interrompidas no final do ano passado.

para escurecer o ambiente, organizar as poltronas e sofás de quem está interessado em assistir ao filme, para ficar numa posição melhor, selecionar o filme, testar a caixa de som etc. Em meio a essa montagem e criação de uma ambiência para o cinema acontecer, damos atenção na medida do possível, para as perguntas e a contação de histórias que alguns dos moradores nos solicitam. Vamos lá! Vai começar o cinema!

Cientes de que entraríamos em um território desconhecido, nos apoiamos em algumas experiências anteriores para esta nova tarefa. Além da prática com projetos de cinema e educação com diferentes públicos e faixas etárias, foi desenvolvido há um ano um projeto de iniciação científica de Cinema e criação cinematográfica com idosos no Albergue Santo Antônio, em São João del-Rei (CASTRO, OMELCZUK, 2018). As experiências de cinema nesse ambiente, com todas as adaptações, flexibilidades e sensibilidades que o território asilar nos exige, contribuíram para que nos sentíssemos mais à vontade nas dependências do abrigo em Tiradentes.

Fomos percebendo, então, que filmes⁶ com poucos diálogos, sonoridades marcantes e imagens profundas despertavam mais interesse e concentração nos idosos. Por isso, ao longo do processo da pesquisa, tentávamos escolher essas estéticas de filmes de modo que os idosos experimentassem um processo a um só tempo sensível e significativo.

A ideia de exhibir esses filmes específicos também foi pensada em uma possível reinvenção memorial. Uma vez que a transmissão destes poderia instigar a lembrança de eventos emocionalmente válidos para os abrigados, das fases passadas/presentes de suas vidas que de uma maneira ou outra teriam sido negligenciadas pelo processo de institucionalização em que vivem. Entendemos, portanto, que criar a possibilidade de uma sessão de cinema, estando com os idosos num “pre(s)-ente”, é coabitar junto um instante prévio, interrompido e indefinido que está por vir, que está sempre à espreita para existir e desaparecer, como é a própria vida; como são as imagens de um filme projetado sobre a parede, apoiados na potência do cinema em ampliar paisagens, gerar pensamentos, multiplicar sentidos.



6. Reflexões finais: revendo as anotações dos diários de bordo

Observamos que nosso contato com crianças nas ruas, nas calçadas, em suas próprias casas, com os idosos abrigados, nesses

Figura 4: Encontro de cinema com os idosos no abrigo

⁶ Alguns dos principais filmes exibidos foram: A música Segundo Tom Jobim de Nelson Pereira dos Santos (2012); Cine Holliudy de Helder Gomes (2012); A tartaruga vermelha de Miakel Dudok (2016); Uma noite em 67 de Renato Terra e Ricardo Calil (2010); A velha a fiar de Humberto Mauro, (1964); D. Cristina perdeu a memória de Ana Luiza Azevedo, (2002); Glass de M. Night Shyamalan (2019); Mazaropi de Celso Sabadin (2013); Malasartes vai à feira de Eduardo Goldenstein (2004); A menina espantado de Cássio Pereira dos Santos (2008); Águas de Romanza de Glaucia Soares e Patrícia Baía (2002); A mula teimosa e o controle remoto de Hélio Villela (2010); Carreto de Cláudio Marques e Marília Hughes (2009); Caçadores de Saci de Sofia Federico (2005); O jogo do Geri (xadrez) de Jan Pinkava (1997); O jogo de xadrez (versão ficção) de Luís Antonio Pereira (2014); O Balão vermelho de Albert Lamorisse (1956); Ser Minas tão Gerais (2004).

territórios outros, pouco conhecidos pelos professores em formação, ampliam nosso repertório de vida, já que somos “obrigados” a pesquisar sobre cinema, sobre seu processo de produção, sobre seu processo criativo para compartilhar com os outros.

No contato com crianças fora do ambiente escolar, dentro e fora do centro comunitário, nas ruas e calçadas do bairro, na relação com seus avós, primos, tios, amplia nosso repertório sobre a infância e sua relação com as imagens, os amigos, os vizinhos, e as brincadeiras.

No caso do abrigo, a rotina desse território contrasta com a rotina escolar. Ao darmos o braço para um idoso, compomos com ele um ritmo diferente do qual estamos acostumados, especialmente se pensamos no trabalho com crianças pequenas e nas demandas de produção e velocidade da vida escolar, campo privilegiado de atuação do pedagogo. Assim, nossos encontros de cinema com os idosos podem contribuir para uma postura perceptiva mais sensível aos modos como conduzimos os ritmos escolares, as demandas de produção e as equivalências entre verdade e realidade na construção do conhecimento.

Além disso, os encontros de cinema com os idosos têm nos feito pensar para além da educação, na própria vida, num processo de formação que escapa da tarefa pedagógica unidirecional, e nos ajuda a compreender o envelhecimento e a velhice como um processo e modo de pensamento não restrito a uma etapa cronológica da vida, mas um acontecimento que pode nos atravessar, transformar e afetar a qualquer tempo.

Assim, nossas viagens, ao São Dimas e ao Abrigo Tiradentes, oportunizaram deslocamentos não somente no plano físico, mas também existencial. Com elas experimentamos ser professores à deriva, abertos às novidades, perturbações e estranhamentos.

É nesse encontro com o desconhecido que o devir mestre (KASTRUP, 2005) se expressa, pois essas experiências nos intrigam, nos fazem pensar e nos provocam (re)invenções sobre como ser professor, sobre onde ser professor, sobre quem ensina e quem aprende. Assim, nossas viagens nos colocaram em movimento, revelando que não há uma única maneira ou um modelo a ser alcançado de ser professor, ele está em eterno processo de acontecimentos e criação de si que nos colocam em suspensão dos conceitos estabelecidos e nos leva a pensar em novas maneiras de pensar, sentir, agir e estar com os outros dentro e fora da escola, dentro e fora da universidade.

7. Referências

- BARROS, M. *De lava-pés a São Dimas: uma história conflituosa de apropriação das condições naturais*. Disponível em: <https://ninjaufsj.wordpress.com/2012/05/11/de-lava-pes-a-sao-dimas-uma-historia-conflituosa-de-apropriacao-das-condicoes-naturais/>.
- BERGALA, A. *A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE- FE/UFRJ, 2008.
- CAMARANO, Ana Amélia; BARBOSA, Pamela. *Instituições de longa permanência para idosos no Brasil: Do que se está falando?*. Política nacional do idoso: velhas e novas questões. Rio de Janeiro: Ipea, 2016. 615.p.:479-514.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da Educação* (5a ed.). Campinas, São Paulo: Papyrus, 1988.

FERREIRA, Jacqueline ; OMELCZUK, Fernanda. *Cinema e formação de Professores: poesia, invenção e delírios imagéticos no encontro intergeracional*. Anais do Literatura na Escola - II. Ciclo de Debates GPEALE, p. 298-306, 2018.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRESQUET, A. *Cinema e Educação: reflexões e experiências com estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. 1ª edição, Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

KASTRUP, Virgínia. *Políticas Cognitivas na formação do professor e o problema do devir mestre*. Revista Educação e Sociedade: Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.

KOHAN, Walter Omar. *O mestre inventor. Relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KOHAN, Walter Omar. *Um outro estranho estrangeiro: entre a pedagogia e a educação; entre a polícia e a política*. In: Seminário Internacional “As redes de conhecimento e a tecnologia”, 3, 2005. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem/Uerj, 2005, p.1-10.

MARTÍ, José. *Maestros Ambulantes*. Revista La América, Nova York, 1884. Disponível em: <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/1139.pdf>>. Acessado em: junho de 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MIGLIORIN, Cézar (Org.) e outros. *Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói (RJ) EDG, 2016.

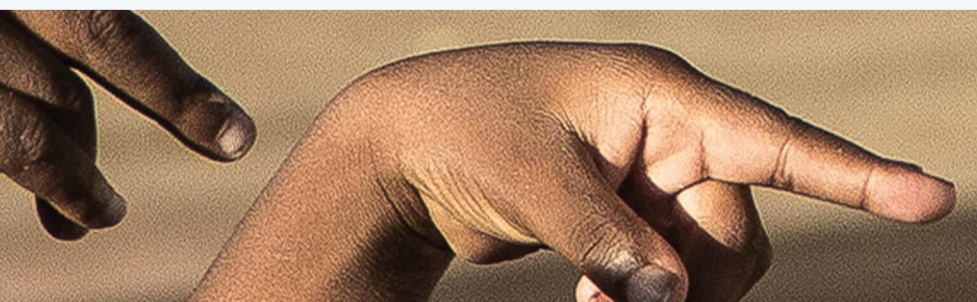
RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte, Autêntica editora, 2005.

CURTA ETESC E CINEMÃO: UM ENCONTRO COM O CINEMA

Gestos e afetos pelo direito à diversidade

Carla Regina Vasconcelos Rodrigues

Doutoranda em Artes e cultura Contemporânea; mestrado em Memória Social pela Unirio, Graduada em História da Arte, UERJ, especialização em Arteterapia Educação e Saúde pela UCAM; Professora de Artes visuais da rede Municipal e da ETESC-FAETEC. Co-Organizadora do CURTA ETESC. zonaoesteafetivasingular@gmail.com



Apresenta-se o Curta Etesc e o Cinemão como projetos que originários da zona oeste na cidade do Rio de Janeiro fazem parte da pesquisa “Zona Oeste Afetiva e singular” que destaca as experiências de cinema nesta região. Suas realizações agem como processo de construção de memórias e de identidades individuais e coletivas. As ações oferecidas na produção e exibição de filmes protagonizam a ocupação visual nesta parte da cidade. Mostram o cinema como produto e produtor de sujeitos, criador de circuitos e circunstâncias que servem para apresentar as formas diversas e alternativas de modos de vida como fatos e feitos que colaboram para a relação cinema e educação, enquanto fortalece o cinema nacional.

Palavras-chave: Representação; Cinema; Educação.



“Não adianta fazer filme do Rio se o Rio não tem cultura de exibição ... vê filme, principalmente em um espaço comunitário, é um lugar de encontro, de cultura, de afeto... a visão do cinema como entretenimento, é uma ideia que apequena... O cinema comunitário ele sempre dispara o melhor da experiência cinematográfica.” (sic) Faustini, 2015¹.

1. Introdução

Em uma sala escura, um trem chega à estação. A cena provoca o sentido visual da entrada do cinema com seus feitos que causam espanto, imaginação, magia e encanto ante um mecanismo e seus domínios, ao relacionar a proximidade da experiência real. A conquista da técnica, da direção, do efeito, o de olhar e imitar a vida, e não necessariamente ela própria, instiga a conexão pela imagem em preto e branco como relação com a verdadeira natureza da realidade. No espectador, como um exercício de imaginação, outro movimento acontece com o processo de percepção.

As ideias vindas dos personagens e das temáticas seguem o rumo da leitura em construção, de análise e de identificação, mas buscamos um reforço visual do nosso conhecimento. Procuramos uma experiência direta (Dondis, 2000). Não como meros espectadores, mas como *espect-autores*. Na verdade somos os autores de nossa experiência.

Renata Lima² logo no início, do seu curta apresenta cenas da estação de trem e apresenta “Santa cruz que fica a 70 km do centro da cidade do Rio de Janeiro, como o bairro que pode ser onde a cidade começa ou bem onde ela termina. É por aqui onde o trem dorme e os trabalhadores descansam”. O trem para o carioca é imagem marcante e importante para a ocupação da cidade, estrutura que serve como um portal para engajar o interesse do receptor do cinema como produtor de realidade. Mais que movimento, é território e direção porque representa o movimento de entrada e saída, de chegada e de encontro. Início da jornada para o trabalhador, meio e fim. A cada estação um bairro, subúrbio, um contexto de ocupação, memória, história e identidade. A vida por aqui muitas vezes pode sufocar ou mesmo servir de desafio para encontrar a essência de alma, o som do gozo que não quer se calar, em rumo a consciência de si que desoculta na obra, como representação.

De volta ao subúrbio, do centro da cidade, mas qual? De volta ao desejo de espera para algum dia realizar, e sim nunca deixar de acreditar, que na vida é possível provocar experiências, que ao mesmo tempo são consequências da busca por sentidos; em meio popular com as realizações. Como sujeito e indivíduo, marginal³ ou herói. Cria a representação que se faz ouvir como fala, e ver como um “Olhar a vida com os próprios olhos, para descolonizar ” (Santos, 2005).

Para Santos (2005), as experiências produzem significados e passam por operações como imaginação e pensamento de seus autores, como individualismo e na busca de uma ra-

¹ Fala verbal de Faustini, no filme “Cinema do meu Bairro” (2015), de Renata Lima.

² Cinema do Meu bairro, Cadê Você?, de Renata Lima (Rio de Janeiro/RJ, 13 minutos, 2015).

³ O termo inspirado no poema/bandeira de Hélio Oiticica “Ser marginal ou Herói” (1968). Serve como provocação para pensar como a vida do subúrbio era vista tempos atrás. O que está à margem, o que aparece despercebido, oculto, esquecido, substituto do periférico.

ção estratégica. Fazem reflexão sobre si próprio e o limite da ação, para saber como intervir na realidade, mesmo que alguns aspectos fogem ao controle. A construção de uma identidade coletiva depende deste processo, mas a atuação dos seus autores não é soberana. A manutenção e a interação entre si e a realidade com continuidade, descrevem o processo de apropriação das representações coletivas, com as atitudes do grupo que se relaciona. De outra forma as imagens das identidades serão apenas uma colagem, com o efeito de tornar expressivos e visíveis (Santos, 1998). A autora então ajuda a sustentar a importância do tratamento das relações dialógicas e relacionais *como encontro amoroso dos homens que, mesmo mediatizados pelo mundo o pronunciam e o humanizam*⁴ como modos, essencialismos⁵ em autonomia como afetos e direitos à diversidade.

Um close da Pedra da Gávea, em seguida a narradora anuncia “cartão postal da cidade do Rio de Janeiro, visão privilegiada do morador da zona sul, mas não é da zona sul que vou falar hoje”. Thaís Gavi começa seu curta “Morador” (2018) com essa outra representação, símbolo que controla uma forma de olhar. Assim como a primeira cineasta apresentada nesse texto decide colocar uma série de depoimentos que apresentam moradores da Cidade de Deus e como encontram possibilidades de produção intelectual e artística para combater o estereótipo de violência. O filme traz em evidência personalidades que atuam junto à comunidade. O argumento do roteiro, é um convite ao encontro sobre os caminhos de merecimento e pertencimento que precisam ser percorridos para driblar e superar as dificuldades. Uma visão ampla, deslocada daqueles que buscam a fusão da arte com a vida como identificação, e descrevem o terreno estético como batalha, seus desencantamentos e decepções cotidianas.

Assim é composta a Zona Oeste do Rio de Janeiro: Bairros que crescem ao redor da linha do trem, chamados de subúrbios; ou ao redor do mar como uma área bucólica e pitoresca. Estes compartilham em histórias e memórias, aquilo que os diferenciam e os marcam pela desigualdade na distribuição de recursos, da presença de políticas públicas, a partir das participações de sujeitos em seus territórios. De forma coletiva ou individual assumem um protagonismo e a iniciativa, como ousadia, ação política e estética. As oportunidades servem como alternativas para reflexão sobre o processo de construção social de subjetividade e de identidade que perpassam pelo exercício de autonomia e de soberania do indivíduo, ao que lhe é estruturante e ao estruturado (Bourdieu, 2007).

Assim, a Zona Oeste descreve uma realidade desigual com bairros sem nenhum teatro ou sala de cinema, como Santíssimo, bairro dormitório; e em outros, como a Barra, com várias opções como clubes, centros culturais, teatros, cinemas, faculdades, grande maioria financiada por um setor privado. Sinaliza um espaço para compor outras realidades, com ações e práticas que desafiam e soam para dar visibilidade às potências de como ação, mas também como força motivadora de um recurso em uma experiência bem sucedida. Assim, o cinema alternativo e independente que se produz no Rio nas últimas décadas acontece como possibilidade do indiví-

⁴ Educomunicação é um termo para se pensar o campo de mediações que une educação e comunicação como espaço de construção de conhecimento crítico e criativo para a cidadania e a solidariedade (Soares, 2000).

⁵ O espaço autônomo e esclarecido da arte confronta outros modos de viver, como em tudo dizer (Sade) e um tudo olhar (Mirzoeff) (Bausbaum, 2018).

duo ser autor de seu gesto, como um modo novo de registrar as mudanças que acontecem na sociedade. É uma proposta de ocupação física e imaginária. Possibilidade de educação de sentidos como autoconhecimento, e promoção de pertencimento. É uma questão de domínio da técnica, que se refere à forma como o homem se doa ao mundo (Werle, 2011). Uma escolha ousada e radical por ser uma decisão própria de produzir, em defesa do direito à autonomia. A partir de um repertório e de uma memória que como monumentos guardam o acontecimento público para serem apropriados e lembrados. Realizam filmes como potência de movimento, como enfrentamento, e como modos de se materializar, como parte dos corpos, como complexidades de práticas e processos. Serve de objeto de inspiração para livros e documentários feitos para destacar aqueles que se encontraram no cinema, rota de um passado, e parte do movimento de produção de filmes por autonomia e autossuficiência. Sob o risco do real, para existir, e aparecer. Os cineastas, como Waldir Onofre e Júlio Pecly, moradores da região, descreveram o modo de ser e fazer parte desse território, e são exemplos. Colaboraram para a narrativa de uma cinematografia nacional. As marcas não foram tão imperceptíveis como se supunha (Santos, 1998). São representações: Onofre tornou-se um personagem e um referencial para os Jovens da região como um dos primeiros cineastas negros a produzir o longa-metragem: “As aventuras de um padeiro” (1975) junto a Nelson Pereira dos Santos, ganhador do Kikito de Ouro no Festival de Gramado de 1976; e Pecly cadeirante associado às ações culturais, é lembrado e homenageado, como repertório e ícone, por sua iniciativa e ousadia de se lançar a desafios. Acreditaram na linguagem do cinema como educação, poesia e arte.

Percebe-se que a troca de informações e a continuidades das ações seguem num ritmo de manutenção de um circuito, com um ciclo de dependência, e as parcerias como respostas e superação. Para não ser esquecido e sempre ser lembrado, motivam outras ações. Rompem barreiras presentes no caminho da produção e da exibição dos cineastas independentes. Kaká Teixeira (Santa Cruz) não é o único a fazer documentário sobre Waldir Onofre (1937- 2015): “Waldir Onofre encena”. Carlos Onofre, o filho do ator, escreve a biografia do pai; e Sua filha Lelete Couto dirigiu o documentário “A voz dos Quilombos” (2009) exibido no 1º encontro Estadual da juventude Quilombola, Conferência da Igualdade Racial, na Mostra Zózimo Babull, na Mostra da Caixa Econômica UEA (Angola).

Atualmente outros realizadores de cinema, autores e produtores de obras mostram o contexto que movimentam sujeitos, criam circuitos e circunstâncias, apresentam as formas diversas e alternativas de percepção, e de investigar a razão sobre o ser e o estar na realidade, e o lugar da arte na vida humana como campo de conhecimento (Moosbuerger, 2007). Demonstram o olhar para a zona oeste como parte integrante desse movimento de fala imagética. A narrativa exibida leva ao conhecimento o meio em que vive, a classe que representa, a consciência crítica da sociedade. Traz evidências dos processos políticos e culturais nacionais, dos processos de criação e democratização do imaginário em uma experiência coletiva (De Luca, 2009).

2. Desenvolvimento

Nos dias de hoje esse movimento de produção é também estratégia de relação de poder,

pois fatos podem ser vistos, e disponibilizados para interpretação. Significa obter autoridade para legitimar a imagem como fala de possibilidades expressivas contidas em formas simbólicas que agem como mediação e representação. Sandra Lima faz a proposta em seu documentário “O caminho das Pedras” (2019) de romper a invisibilidade propondo a pedagogia da cultura urbana, e a cultura com recurso para construir relações

No filme “5x Pacificação”, 2012, Felha (Cidade de Deus) entre outros mostra a ocupação das comunidades pelas UPPs pode-se afirmar que o filme é o interlocutor da realidade atual. As temáticas do funk se repetem na “A história de um Silva” (2018) de Marcelo Gulart; e “Eu só quero é ser feliz – uma breve história do funk carioca” (2017), de André Fernandes que funcionam como monumento na medida que relembra a história do funk na cidade, contadas e lembradas pelos personagens que atuaram e fizeram os bailes acontecer. Os filmes apresentam um Rio, e não deixam esquecer o sentido de ser carioca. Testemunhos com discursos de memória e poesia como afirma a frase “Menos bala no ar e mais mão pra apertar”, parte do documentário. Como pontos de atração sugerem interação e intersecção, os “nodos”, pontos de encontro iluminados, um certo lugar comum, que configuram uma centralidade meio à diversidade; um movimento de empreendedorismo e de co-produção (Vallejo, 2017). O importante é detectar o sistema de cooperação e interdisciplinaridade que substituem o sistema de competição: Cidades, pessoas, lugares, práticas, celebridades, competências que agem por uma lei de atração ou repulsão. O estudo dos festivais e sua forma de funcionamento servem como um estudo etnográfico, assim como os filmes que aparecem como elementos e parte desses circuitos que oferecem informações sobre a dimensão das interações sociais, culturais e econômicas nos últimos anos (Vallejo, 2012). Essas colocações são importantes para sonhar com um fluxo de existência possível entre as duas categorias de produção e circulação destacado nesse texto, em que fazem do cinema de Zona Oeste parte de um Rio de produtores de imagens representantes.

A produção do CURTA ETESC e as exibições pelo CINEMÃO indicam que a representação não definhou (Spivak, 2010) em meio de movimentos de realizações cinematográficas da zona Oeste. São projetos de busca pela garantia ao direito à diversidade, uma organização amplificada de gestos e afetos, nas primeiras décadas do séc. XXI. A linguagem do cinema como processo criativo, e suporte para compreensão das determinações sociais concretizaram nestes projetos: Um na aprendizagem da linguagem cinematográfica e como mostra do resultado; e outro como uma grande tela de exibição, fazendo do evento um momento de celebridade. Enquanto criam um lugar para as diversidades de quadro sociais distintos e garantem um movimento de filmes como também o fortalecimento de um cinema nacional. São pioneiros neste tipo de evento na região, e colaboram para a construção da relação de cinema, identidade e memória. Seguem moldes dos grandes festivais, aproveitam celebridades, eventos para retroalimentar.

Observa-se uma forma de cooperação mútua, geradora de valores e bens materiais e imateriais que buscam o cinema como arte, com encontro. Colocando em evidência a percepção da teoria de rede como metáfora, mas como condição para autossuficiência do cinema alternativo. Percebe-se como a existência dos festivais de cinemas causam impactos nas práticas cinematográficas, como desafiam e favorecem os cinemas regionais. Os dois projetos são formas de

operacionalização, que configuram “nós” de circulação, ou pontos de interseção, entre atores sociais (cineastas, produtoras, distribuidoras, patrocinadores e governo), e que agem em fluxos, capazes de atrair celebridades e criar outros diálogos com outros trabalhos que indiquem como ficar interconectados com um sistema maior, da América Latina e do mundo (Vallejo, 2015). Mas que apontam fragilidades para conseguirem unir o quadro descrito de cinema independente às suas atividades. Como são inspirados nos moldes dos festivais eles podem vir a ser um lócus para receber e trocar experiências com os cineastas, e uma oportunidade para formação de plateia atendendo a vocação cinematográfica local.

O CURTA ETESC, que é uma experiência visual, com captação e produção de imagens por jovens, a partir de suas escolhas e de suas memórias, na Escola Técnica de Santa Cruz, da rede FAETEC. Desde 2000 pensar o fazer filmes ficou mais fácil e barato somado a passagem do analógico para o digital, e com acessibilidade da câmera no celular como aparato e suporte. A tecnologia modificou, facilitou e promoveu o uso das imagens no cotidiano, tornando-o expressivo, intenso e vivo. Um caminho e modelo que se instaurou como uma característica da época: Os festivais. Os alunos reagiram de forma tão empolgada que mobilizaram a atenção e a disposição das professoras em dar continuidade e legitimar o espaço dentro da escola, existiam vozes para serem escutadas. Inicialmente, parcerias eram feitas com o CETEP que emprestava o espaço para a apresentação e execução da mostra. Existia uma confiança e um combinado de convenções como o “troféu abacaxi” (produzido pelas professoras, na verdade uma releitura daquilo que premia) que iria para o vídeo mais popular (o voto era depositado na urna quando saíssem da sessão. Esse era o modo de regulação: O desejo de estar entre os mais votados, tornando-se populares, este significado cultural continua atrelado até hoje por se tratar de uma população formada por jovens. A apuração era feita manualmente e registrada em ata, na mesma onde se registrava a presença, e ao final do evento, aceitava-se sugestão para o próximo ano.

A produção e a captura de imagem fazem parte cada vez maior da rotina de uma juventude instrumentada por um celular e uma câmera digital. Com uma câmera na mão e muitas ideias na cabeça, os alunos são desafiados a retirar de sua experiência, sentidos e argumentos que os formam e os informam. Livrementemente, sem pré-conceitos definidos, evitando aquilo que o pode constranger ou inibir sua própria imagem e identidade, eram estas as orientações para a produção dos filmes. O CURTA ETESC é um fenômeno local por via de um processo global. “Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (Santos, 2006, p. 44). Portanto, o reconhecimento e o conhecimento das diferenças passam por um ato de resistência, por uma mobilização de recursos, e por uma organização utópica de força alternativa, como um conhecimento-emancipação da ecologia dos saberes, para que permaneça como um mecanismo de democracia representativa e de práticas democráticas. Como uma arena dissemina valores e procura como linguagem adaptações a produtos de uma cultura de massa.

Propõe como uma gramática alternativa de liberdade nas escolhas quanto à temática abordada, e na forma que acontece que sugere um hibridismo identitário: Personagens imaginários que unem questões cotidianas com elementos originados na mídia. Aparecem os temas re-

lacionados à desigualdade social e às possíveis articulações de resistência e inclusão de grupos sociais. Carvalho (2001) também confirma a complexidade envolvendo as temáticas da cultura contemporânea, assim como Stuart Hall (1997) que diz que os seres humanos são interpretativos e que suas práticas sociais são reguladas por esses significados; códigos que dão sentido, são práticas de significação, por isso propõe outro olhar sobre as formas de expressões culturais contemporâneas para repensar a identidade, as relações raciais, a sexualidade, a pertença étnica, o hibridismo cultural. Toda ação social é cultural, e o CURTA ETESC possui um aspecto substantivo por se tratar de ser um local de cultura de estrutura empírica e real, em uma instituição, em relações culturais de uma sociedade, em um momento histórico particular.

É uma organização democrática como direito de narrar as experiências, “Um hiato entre o silêncio e a ação que visa libertar o sujeito de sua condição subalterna” (Carvalho, 2001). O cinema é uma atividade que permite a reflexão. Aparece como estratégia e serve de referencial filosófico e político diante da questão no que se refere à formação de uma disciplina de cinema nas Escolas de Ensino Médio, como sugeriu o FORCINE - Fórum Brasileiro de Ensino de Cinema e de Audiovisual.

Hoje o CURTA ETESC tem vida própria, em vestígios e trajetórias, na internet e em mídias, em memórias pessoais, que colaboram, fortalecem e fomentam a continuidade e a existência como projeto. Entende-se que através dos filmes, as regras de sociabilidade podem ser discutidas e dialogadas em vias de uma identidade local, em condições de convivência mais justas em relação à igualdade. Pressupõe-se que este é um espaço para debater o poder, o fazer e o conviver, como a percepção da importância do trabalho em equipe e com criatividade, descartando possíveis individualismos. É possível perceber a rotina da ETESC, os processos de exclusão e inclusão da realidade local, assim como levantar questões das vulnerabilidades das massas, e a constituição de uma sociedade a partir do consumo, como garantias dos direitos e da satisfação das necessidades, ou, ao contrário, é possível identificar também um discurso de uma solidariedade possível, como um desafio e uma conquista.

3. O Cinemão

O CINEMÃO é um carro-cinema, preto que lembra o peso e o estigma da violência do caveirão que ao entrar nas comunidades representa a militarização da vida. O “veículo de ocupação táctica de cultura” é uma apropriação e ressignificação de algo que lembra a opressão para aquilo que liberta a imaginação e semeia o viver. Esse projeto ocupa e transforma os espaços comuns em sala de projeção; o cinema vai até o público. A ideia surge quando várias favelas passavam por um processo de transformação, o seu criador pensa em fazer a ocupação territorial diferente da ocupação bélica que estava ocorrendo.

Dentro dele vão equipamentos e tecnologia para promover a exibição de curtas ou longas junto às comunidades com um super telão inflável, um projetor de alta luminosidade, sistema de som, cadeiras, e até pipocas, o que for necessário para a exibição de filmes brasileiros. Atua em territórios estigmatizados pela violência, e se estende a todo município e estado do Rio de

Janeiro. O cinemão trabalha na geração de oportunidade e na experiência de se ver filmes num contexto onde as principais salas encontram-se em um eixo de consumo, dentro dos shoppings.

O Cinemão é na verdade uma empresa popular de produção, exibição e distribuição dos filmes, uma indústria cinematográfica popular e única nesse modelo. Exibem filmes e realizam Mostras anuais de um calendário próprio como “É tudo Caô”, “Anima cinemão”, “Cinemão ambiental”, que privilegiam curtas metragens locais, ou de acordo com o aporte financeiro, ou a qual se enquadram a melhor dinâmica da duração e de se prestar melhor aos objetivos. Para as mostras costuma convidar uma celebridade para fazer a curadoria, e ao mesmo tempo legitimá-la. O carro é apenas um dos elementos, faz parte os trabalhadores programados para montar a programação em praças, campos, clubes, e onde for possível. Geralmente em lugares mais carentes e de baixo poder aquisitivo, territórios que não são abertos ao público, mas que passam a ser alcançados por este projeto.

Cid é um operário da indústria visual, produtor, e cineclubista, morador da zona Oeste. Assim se identifica o idealizador do projeto que tem a formação de jornalista. Monta uma produtora antes de começar a atuar com a forma atual, atendendo a demanda cultural de cada local. É um idealista que disponibiliza sua indústria e tem ambição de transformar o cinemão como uma indústria apoiada pelo governo entre município e estados. Ele acredita nesta forma de democratização de cinema pela real formação de plateia, atendendo o grupo distante e afastado, muitas vezes excluído. Procura levar o cinema às pessoas, que de fato esperam por ele e admiram a iniciativa e operacionalidade dos eventos. A produção do cinema nacional é realizada com verbas, editais e renúncias fiscais, e muitas vezes essas obras não são exibidas e nem chegam ao grande público. As salas de cinema não colocam filmes nacionais, pois seu principal foco é o lucro.

Desta maneira este projeto faz a ocupação de território com a prática de uma rede exibidora de caráter popular em comunidades que oferece experiência de cinema e com produtos nacionais, e locais e provocam a reflexão em qual cinema se quer para se formar uma rede atuante na formação da sensibilidade e do conhecimento. “As pessoas querem se reconhecer e protagonizar seus processos”, afirma Cid. Por isso o caráter flexível em suas propostas.

4. Considerações finais

O trem, a Pedra, a mostra de curta metragem, e o carro simbolizam e representam a identidade da Zona Oeste, mas a vontade não se preocupa mais com o objeto e sim com o projeto, o desejo e a intenção (Arendt, 2000). Para a emergência da aparição traçou-se um mapeamento da ocupação situacional, pessoal e relacional das experiências com o cinema como objeto de construção de identidade coletivas. Para se entender os territórios de pertencimento, de memória e de identidade nos bairros cariocas, na zona Oeste do Rio de Janeiro. Potencializado com esta reflexão a autoridade e o poder dos projetos. Longas e curtas metragens servem de reflexão sobre qual poética e política de protagonismo assumem estes autores e produtores que organizam as relações. Como formas estratégicas, com técnicas de visualização local e remota para

autoconhecimento, ou subversão.

Sugerem redes e através das singularidades apoiadas em memórias e em representações, e vão além da busca de sentido existencial de ser e estar em bairros subúrbios do Rio de Janeiro. A indústria nacional precisa ter uma política de audiovisual favorável para a expansão do mercado com vigor e potência para alcançar essas iniciativas como representação e visibilidade de um povo herói que se faz estrutura de seus sonhos, o investimento financeiro ainda é a fragilidade do setor. Muitas vezes o filme estreia, e as despesas ainda pesam nos ombros do diretor e produtor, e nem todos os funcionários participantes da obra têm os seus provimentos quitados como o ideal. Assim na garra da produção é a produção e exibição independente acontece. O Curta Etesc e o Cinemão poderiam ser metas e objetos de conexão para um futuro. Estes passam a fazer parte da história de difusão cultural, que busca reverter o quadro de hegemonias de grandes estúdios e desigualdades, ao mesmo tempo em que fortalecem o setor cinema e educação.

Como ser autossustentáveis? A formação de plateia é um dos benefícios dos projetos, e torna acessível a experiência cinematográfica pelos territórios cariocas, locais com várias demandas e carências sociais e políticas. Uma realidade que é um constante desafio para os sujeitos que optam pelo caminho da fruição e da sensibilidade para entender o conjunto de causas e efeitos: Ou as causas próprias ou outra gestualidade alternativa que representa o direito de intervir, de olhar, de classificar e de separar e que resultam na expressividade como linha de fuga; e a garantia do direito à diversidade.

5. Anexos

“O CINEMÃO”, Imagens resgatadas de plataforma virtual.



“CURTA ETESC”, *Imagens de arquivo pessoal da autora.*



6. Referências

- ARENDET, Hannah. *La vie de l'esprit*. Paris: PUF, 2005, p. 37-60 [A vida do espírito HYPERLINK “<http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2>”. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000 (4 eds.), p. 17-30].
- BARBERO, J. M. *Dos meios às mediações*. Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal Estar da pós Modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BERTAME, Rodrigo Cunha Ribeiro. “*Rizomas Suburbano: Possíveis ressignificações Topônimo Subúrbio Carioca Através dos Afetos*”. UFRJ, 2016.
- CARVALHO, José Jorge. *O olhar etnográfico e a voz subalterna*. Série Antropologia, Brasília, n. 261, Horiz. antropol. v.7, n.15, Porto Alegre 2001.
- CASTELL, Manuel. *Do estudo do espaço à análise da “cidade”: O sistema urbano*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- DE LUCA, Luiz Gonzaga Assis. *A hora do cinema digital: democratização e globalização do audiovisual*. Imprensa Oficial Do Estado, 2009 - 378 páginas.
- FAUSTINI, Marcos Vinicius. *Guia Afetivo da Periferia*. Edit. Aeroplano, Rio de Janeiro. 2009.
- HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.
- HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2004.
- IVENS, Maria. *Le Peuple artiste, cet être monstrueux*. Paris: 2002, p.193-206.
- NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Proj. História, São Paulo, nº10, p. 7-28,

dez, 1993.

MENDONÇA, José Luis Riodardes de. *Cinema e indústria: O conceito de modo de produção cinematográfico e o cinema brasileiro*. São Paulo, 2007.

MIRZOEFF, Nicholas. *O direito a olhar. ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, nov. 2016.

O DIA. *Crescimento da Zona Oeste*. O DIA. Rio de Janeiro, 2/7/2011, Rio de Janeiro, p.05.

POLLAK, M. *Memória, esquecimento e silêncio*. Estudos Históricos. v.2, n.3, Rio de Janeiro, 1989, p. 3-15.

RANCIERE, Jacques. *A partilha do sensível- Estética e política*. Rio de Janeiro, 2005.

RIBEIRO, Rodrigo Cunha Bertáme. *Rizomas suburbanos: Possíveis ressignificações do topônimo subúrbio carioca através dos afetos*. Rio de Janeiro, 2016.

RODRIGUES, Carla Regina Vasconcelos. “*CURTA ETESC: visibilidades em uma escola técnica. A experiência de cinema com jovens como referencial de memória e identidade na Zona Oeste do Rio de Janeiro*”. Unirio, Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, Milton. *A técnica, o tempo e o espaço social*. São Paulo: EDUSP, 2012.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. v. 13, n. 38, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Editora Cortez: São Paulo, 2006

_____. *Renovar a teoria Crítica e reinventar a emancipação social*. Ed. Boi Tempo: São Paulo, 2007

SIMIS, Anita. *Cinema Independente no Brasil*, vol 7, N 11, 2018.

SPIVAK, Gaiatri. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte, Editora UFMG: 2010. SIMIS, Anita. *Cinema Independente no Brasil*, vol 7, N 11, 2018

VALLEJO, Aina Vallejo. *Festivales cinematográficos: en el punto de mira de la historiografía fílmica*. Film Festivals. In the Focus of Film Historiography .Universidad del País Vasco (UPV/EHU), 2015.

WERLE, Marco Aurelio. *Heidegger e a Produção Técnica e Artística da Natureza*, 2011. Trans/Form/Ação [online]. 2011, vol.34, n.spe2, pp.95-108.

INSTIGANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL

Audiovisual na produção textual

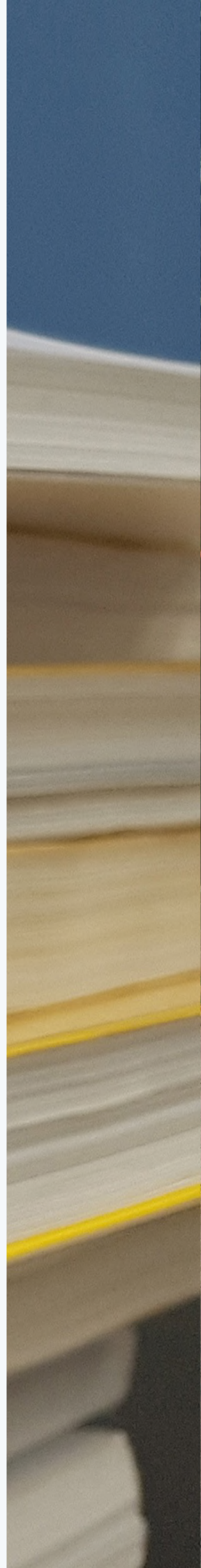
Paulo Cesar de Brito

Pedagogo – PEF Anos Iniciais.



Relatos de experiências com o audiovisual no processo de ensino-aprendizagem em turmas da rede pública do Município do Rio de Janeiro, mais precisamente, em comunidade do bairro da Maré. Estímulo a utilizar da imaginação. O audiovisual e assuntos do interesse dos alunos, os resultados positivos aparecem, neste contexto cercado de discriminação e preconceitos. Uma construção coletiva de interesse mútuo, onde todos aprendem brincando; pesquisando; criando conhecimento; estimulando o outro; se descobrindo; quebrando a barreira entre a imaginação e a produção textual. O cenário de desenvolvimento da leitura e da escrita, acaba por influenciar diretamente na aprendizagem das demais disciplinas.

Palavras-chave: Imaginação; Produção textual; Coletivo.



1. Introdução:

A produção da escrita no contexto escolar sempre induz o professor a instigar os alunos a desenvolver esta habilidade. Trata-se de uma habilidade em que a imaginação tem fundamental influência, seja na composição do texto, seja na motivação ao que será escrito. No intuito de fundamentar este trabalho, busco a contribuição de Ciríaco (2020), no texto: *A Leitura e a Escrita no Processo de Alfabetização*.

Sabe-se que ter imaginação é algo muito importante na vida da criança, pois é com essa faculdade que a consciência infantil elabora aquilo que vai captando de forma intuitiva no mundo que a cerca. As descobertas do mundo surgem para a criança como fantasia, como algo extraordinário, embora não se possa dizer que ela confunda os elementos do real com o do mundo irreal (Ciríaco, 2020).

Nos diferentes contextos da Educação vemos alunos que criam uma barreira no momento da produção textual, um cenário comum a quase todos os ambientes escolares. Não foi diferente o que encontrei quando ingressei na SME da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro – RJ, lotado no Ciep Hélio Smidt – Bairro da Maré. Com aspectos similares a outros ambientes estudantis, os alunos que encontrei e convivi mostraram peculiaridades que desde o início muito me motivou/despertou para o potencial existente nas diversas comunidades ali instaladas. Ao mesmo tempo que se visualiza a carência, em muitos casos, a falta de credibilidade na potencialidade daqueles que ali residem e, que buscam no espaço escolar um complemento de suas necessidades diárias, seja o espaço físico da escola; seja na convivência com os demais, nem sempre amistosas; ou até mesmo na busca pelo complemento alimentar. Muitos desses fatores acabam por influenciar um descrédito na capacidade deles, naturalizando uma completa discriminação, construindo o espectro da impotência intelectual, perpetuando uma chaga muitas vezes desenvolvida e mantida por quem deveria combater e desconstruir.

Neste cenário, vemos todos os dias os acontecimentos, simplesmente, se repetindo, numa total naturalização do que mais incomoda a qualquer educador, ou pelo menos deveria incomodar, a acomodação, a falta de perspectiva, a violência em todos os níveis (dentro e fora do ambiente escolar), a desistência para aprender (não confundir com abandono escolar), por fim, a aprovação sem o aprendizado. Todos esses aspectos têm uma gigantesca influência no meu fazer pedagógico, não com poder paralisante, e sim, com um poder criativo para germinar e florescer a semente da produção textual, neste norte tenho procurado seguir.

Desde que ali cheguei, no Ciep Hélio Smidt, procurei sempre desenvolver algo que os despertasse, que os fizessem sentir capazes de seguir a trajetória escolar com naturalidade, de forma que fossem vistos com exemplos de que é possível sim. Nos primeiros anos aprendi muito com as primeiras turmas, a cada ano os resultados foram sempre muito bons. Temos perdas sim, infelizmente, mas os resultados positivos são muito significativos.

2. Alguns relatos

Procurando estabelecer uma relação da imaginação com a produção textual, seja na composição da frase, seja nos mais diversos textos desenvolvidos em classe. Por mais que o

cenário que os cerca seja repleto de fatores e acontecimentos que os envolvem, eles precisam de uma conexão para usufruir da imaginação deste cenário e a transferência para a escrita. Nesta experiência diária nota-se tanta imaginação sem utilização para a escrita. É notório que muitos alunos, por não terem ainda aprendido a utilizar a imaginação na produção textual, escrevem frases com muita repetição de palavras, exemplo: “Mamãe é bonita.”; “Papai é bonito.”; “A bola é bonita.”; o que muitos atribuem falta de vocabulário, eu atribuo falta de utilizar a imaginação.

Aos poucos fui desenvolvendo estratégias que me ajudaram muito, exemplo: Certa vez ao escrever no quadro “janela”, perguntei por diversas vezes aos alunos, o que eles estavam vendo, tendo como resposta: - janela, janela, janela. Ao que chamei atenção deles que isso estava acontecendo na hora da escrita deles e que eles deveriam usar, naquele momento, a imaginação. Voltei a perguntar o que eles estavam vendo, tendo como resposta “as letras”, e leram as letras. Ao que voltei a chamar a atenção deles, de como deveriam usar a imaginação naquele momento, e então, desenhei uma janela no quadro, foi mágico, eles viram tantas coisas na janela desenhada, viram até o que não estava no desenho. Esta aula me rendeu uma mudança significativa na produção de frases e textos da turma.

Nesse período, vivi uma experiência também muito importante. Certo dia, durante o recreio, duas alunas (as duas menores da turma), muito amigas, uma fala demasiadamente a outra extremamente calada, me abordaram no pátio e tentaram me relatar uma história que elas viveram ou imaginaram que acontecera no pátio do Ciep. Ouvi por cerca de três vezes, cada uma das vezes a história sofria modificação. Não hesitei, propus a elas que colocassem aquela maravilhosa história no papel, e que, assim fizessem, eu iria editar um livro com a história delas. Por elas serem as menores, pouco falavam com a turma, a turma achou uma ‘afronta’ elas terem escrito e o texto delas tornar-se livro. Naquele ano foi um festival de textos e alguns livros editados e produzidos na turma.

A motivação é, portanto, o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Isso significa que na base da motivação está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir (Ciríaco, 2020).

Em 2020, ao contrário das experiências dos anos anteriores, assumi uma turma de quinto ano, uma turma que a maioria havia passado por mim quando estavam no terceiro ano e que estariam concluindo o Ensino Fundamental I. Busquei montar estratégias que os motivassem na produção textual, algo diferente e motivador, que fosse do interesse deles e que ao mesmo tempo proporcionasse um sentido mais positivo ao audiovisual e as redes sociais que eles tanto frequentam. Busquei montar um projeto, com objetivos, desenvolvimento, execução e tudo que fosse necessário à viabilidade, que realmente os envolvessem e, sem muitas cobranças; algo que fosse visto como natural. Apresentei o projeto à turma que inicialmente gostaram muito, mas só acreditaram quando viram acontecer. O melhor é que eles teriam assuntos do interesse deles para escrever, usariam ferramentas digitais.

3. O Projeto

Numa perspectiva pretensiosa, mas sem a certeza do envolvimento da turma, surge o projeto: Jornal do Ciep Hélio Smidt. Um jornal voltado a relatar acontecimentos relevantes que surgiram dentro do Ciep; assuntos como: a arrumação da escola para o retorno às aulas; o carnaval do Ciep; os eventos e projetos desenvolvidos pelas outras turmas; as festas em geral. Desses eventos, os grupos formados na turma iriam produzir textos descrevendo o acontecimento e as entrevistas feitas por eles, gerando vários textos e reescritas dos textos, pois somente um texto estaria na programação do jornal. Um jornal produzido totalmente em sala de aula. Após improvisarmos um espaço de gravações, seguimos o roteiro: reportagem do evento (fotos e entrevistas); produção textual (escrita, reescrita, seleção da melhor produção); começamos a identificar os apresentadores; bancada de apresentação; celular à mão; edição e apresentação para os grupos de Whatsapp dos pais e da escola. Já durante os trabalhos iniciais, a motivação dos grupos foi algo comovente; o interesse deles em produzir, sem nem terem feito as gravações. Depois que o primeiro trabalho foi exposto, o interesse foi tanto que eles começaram a sugerir outras reportagens.

Durante o desenvolvimento do projeto, paralelo à produção textual, naturalmente fomos introduzindo uma leitura diversificada, voltada a conhecer diversos tipos de textos jornalísticos. Nesse momento o jornal Maré, feito na comunidade, tem um papel fundamental. Ele disponibiliza vários exemplares de suas publicações para o Ciep, colaborando em muitos trabalhos realizados com os alunos. Essa leitura torna-se algo de interesse comum aos que estão tomando parte no projeto. Com igual importância sugeri o acompanhamento dos telejornais das emissoras de tv, bem como realizamos debates sobre o que achavam de interessante nas produções da tv e o que poderia nos servir para aperfeiçoarmos nosso trabalho.

A leitura e a escrita são práticas que se relacionam e complementam a formação de um leitor competente, o objetivo maior da escola, pois a leitura e a escrita são os maiores instrumentos para a construção do conhecimento. Despertar no aluno o interesse pela leitura é o maior legado de uma prática constante da leitura de textos variados (Ciríaco, 2020).

4. Conclusão

Cabe ressaltar a contribuição do audiovisual como ferramenta de grande relevância em todos os eventos que realizamos na educação. Ainda nos limitamos muito nesse processo de introdução do audiovisual no contexto de sala de aula, seja pela simples falta do equipamento, seja pela falta de total domínio de suas possibilidades. Porém, pode-se afirmar que todos ganhamos, aprendemos e, fica um sentimento que aguça nossa busca em investir cada vez mais nos processos que envolvam o audiovisual nos ambientes de ensino.

O aprendiz, nesse contexto, é um sujeito protagonista do seu próprio processo de aprendizagem; alguém que é capaz de transformar informações em conhecimento próprio; que age sobre o objeto de conhecimento, pensa sobre ele, significando-o; e que interage com outras pessoas e com o meio (Ciríaco, 2020).

É nesta perspectiva que seguimos, como aprendizes, buscando cada vez mais a inter-

ferência do audiovisual, despertando, somando e contribuindo. Ao mesmo tempo, ajudando a desconstruir uma barreira que o ser humano insiste em perpetuar na trajetória dos menos favorecidos.

5. Referências

CIRÍACO, Flávia Lima. *A leitura e a escrita no processo de alfabetização*. Educação Pública, v.20, nº 4, 28 de janeiro de 2020. Disponível em: <<https://educaçãopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/a-leitura-e-a-escrita-no-processo-de-alfabetização>>.

NARRATIVAS CINEMATOGRAFICAS

O cinema na escola sem a intermediação de dispositivos tecnológicos

Anderson Costa

Professor da rede estadual de Minas Gerais. Formou-se em Artes Visuais com Habilitação em Cinema de Animação e Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisa as relações entre a educação, o cinema e os jogos.

Guilherme Bakunin

Professor da rede estadual de Minas Gerais. Bacharel em Artes Visuais com Habilitação em Cinema de Animação pela Universidade Federal de Minas Gerais e licenciado pelo mesmo curso. Dedica-se a investigar relações entre o ensino de Arte e o ensino de cinema nas escolas públicas.

O cinema existe costumeiramente na escola como ferramenta instrumentalizada de transmissão de conteúdos multidisciplinares. No entanto, deve-se atentar a seu caráter expressivo que, de acordo com Bergala (2008) e Migliorin (2015), abre espaço para transformações do espaço escolar e dos sujeitos que ali se encontram. Em busca de desenvolver possibilidades de ver e fazer cinema dentro da escola sem a mediação de equipamentos tecnológicos, este artigo apresenta um material didático que proporciona o ensino-aprendizagem em cinema a partir da experimentação com o Efeito Kuleshov e Narrativas Metafóricas. Ainda, relata-se a experimentação do material dentro de sala de aula.

Palavras-chave: Cinema; Material didático; Narrativa.

1. Introdução

Ao longo de sua história, o cinema sempre ocupou um lugar de ambiguidade dentro das Artes. Ao mesmo tempo em que é reconhecido como uma expressão artística independente das outras, também é, estruturalmente, comunicação. Tanto por ser regido pela linguagem audiovisual, muito eficaz em comunicar e informar (documentários, telejornais, etc), tanto por também ser indústria (MARTIN, 2003), movimentando uma quantidade obscena de dinheiro todos os anos.

Em sua própria gênese o cinema já abraçava uma certa ambiguidade: surgiu como entretenimento de baixo custo nas ruas, onde aconteciam os chamados *vaudevilles*. No entanto, rapidamente foi apropriado por artistas e produtores das mais diversas origens e com os mais diversos objetivos. Das experiências de ilusionismos de George Melliès, passando pelas intrincadas narrativas de D.W. Griffith, até os filmes expressionistas na Alemanha dos anos 1920 (MARTIN, 2003), o cinema demonstrava caráter camaleônico.

Mas foram os experimentos da vanguarda soviética que mais contribuíram para o estabelecimento do cinema enquanto expressão artística. Cineastas soviéticos ao longo dos anos 1920 desenvolveram uma série de possibilidades que potencializaram o cinema enquanto manifestação das Artes e ajudaram a sistematizar o que posteriormente ficou conhecido como Linguagem Cinematográfica.

Uma dessas possibilidades foi realizada por Lev V. Kuleshov por volta de 1918. Baseando-se no princípio vigente entre seus compatriotas contemporâneos, ele acreditava que a independência do cinema dava-se através do recurso da montagem, pois lhe era exclusivo. A montagem afasta o cinema da literatura, da pintura, da fotografia e, principalmente, do teatro. Para Kuleshov, através da montagem o cinema proporciona a fruição do espectador.

O meio de expressão específica do cinema é a sucessão rítmica dos planos, ou de curtos fragmentos imóveis, o que produz a expressão do movimento, facto que, tecnicamente, se chama montagem. A montagem no cinema corresponde à organização das cores na pintura ou à sucessão harmónica dos sons na música. (...) O ritmo é o verdadeiro conteúdo do filme; é ele que decide das reacções e dos pensamentos do público. (KULESHOV, Lev V. apud CANELAS; ABREU e GODINHO, 2014, p. 30)

A partir disso, entendemos a necessidade de se trabalhar o cinema na escola sob sua perspectiva artística, contrária à perspectiva instrumental comumente usada, na qual o cinema serve ao propósito de transmitir determinado conteúdo. Mais ainda, do ponto de vista de uma educação libertadora (FREIRE, 2016), a presença do cinema enquanto expressão da Arte deve entrar na escola como uma disrupção, pois, ao contrário do que acontece com o conteúdo curricular em outras disciplinas, essa abordagem deve estimular a “doce liberdade individual” (BERGALA, 2008, p. 32) dos estudantes.

A abordagem do cinema enquanto obra de arte na educação, como levantado por Bergala, tem caráter de urgência pois “se o encontro com o cinema como arte não ocorre na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum” (BERGALA, 2008, p. 33). Essa perspectiva tem potência transformadora na vida dos sujeitos. A tomada de

consciência do cinema como arte proporciona que, mesmo aqueles que muitas vezes dizem não gostar ou se interessar por arte, percebam que de alguma forma a consomem, abrindo oportunidade para que se aproximem da experiência artística.

Não podemos pensar a inserção do cinema nas escolas “sem a experiência do ‘fazer’” (BERGALA, 2008, p. 30). Portanto, essa “liberdade individual” deve ser estimulada tanto na dimensão de apreciação de filmes, quanto na dimensão de experimentação cinematográfica. Para Migliorin (2015), o cinema carrega consigo a inevitável reflexão sobre si mesmo, sobre seus espaços, seus sujeitos e suas relações. A reflexão repercute em cada uma dessas coisas, alterando-as no momento em que a experimentação do cinema acontece. Por isso, o cinema aparece na escola enquanto alteridade: vem de fora e nos convida a observar e pensar este espaço, inevitavelmente transformando-o.

Essa abordagem não poderia se distanciar das ideias de Dewey (2010), onde a arte é uma potente fonte de experiências, uma vez que “toda experiência é resultado da interação entre a criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (DEWEY, 2010, p. 122), podendo o cinema, em sua construção estética e capacidade de criar “atmosferas”, garantir uma experiência significativa. A partir desse contato dentro da escola, a experiência cinematográfica para aquele indivíduo pode se transformar em uma unidade singular conferindo o nome de *aquela* experiência, *aquela* filme e *aquela* aula (DEWEY, 2010).

2. O material didático

Uma grande barreira que o cinema encontra ao tentar entrar na escola consiste na escassez de dispositivos eletrônicos e de espaços propícios para apreciação e realização de filmes. Desse modo, uma alternativa viável é a produção de materiais didáticos que propiciem o acontecimento de um ensino-aprendizagem em cinema. Através de um material didático é possível inserir a linguagem e a expressão cinematográficas em sala de aula de maneira lúdica e muitas vezes interativa.

Por isso, construímos um material que, a princípio, teve por objetivo o ensino-aprendizagem sobre Efeito Kuleshov e narrativas metafóricas. O material funciona como uma espécie de jogo, com regras e objetivos predeterminados. Ele é constituído de:

1. Um trilho, com cerca de 40 centímetros de comprimento, onde pode-se inserir imagens que ficarão nele expostas;
2. Um livreto que explica resumidamente aspectos básicos da linguagem cinematográfica, o Efeito Kuleshov e as narrativas metafóricas, com o objetivo de auxiliar o educador;
3. Fichas-Comando contendo as seguintes palavras: amor, loucura, medo, perda, acuada, luxúria, inveja, além de uma Ficha-Comando em branco;
4. Fichas com imagens retiradas de filmes nacionais e internacionais, dos experimentos do Efeito Kuleshov, e imagens de outras fontes.

Antes do uso de fato do material didático, é recomendável que o educador ou a edu-

cadora contextualize para seus alunos as questões que serão abordadas durante a aula. Essa contextualização pode acontecer com o auxílio do vídeo, através da exibição de demonstrações práticas do Efeito Kuleshov e de narrativas metafóricas, ou através da utilização do próprio material. Neste caso, as imagens seriam inseridas no trilho e compartilhadas com a turma.

O material funciona com a seguinte dinâmica: um por vez, os estudantes sorteiam uma *ficha-comando*. De posse dessa ficha, o aluno ou aluna busca exprimir determinada sensação através da justaposição de imagens no trilho. O resultado é compartilhado com a turma que, observando a sequência de imagens, busca interpretá-la. Somente no final o(a) autor(a) da sequência compartilha como foi sua experiência em exprimir a sensação contida na ficha-comando, revelando-a.

Com isso, pretendemos proporcionar o acontecimento de duas etapas igualmente valiosas no processo de ensino-aprendizagem em cinema: a apreciação e a criação. Os estudantes terão a oportunidade de criar suas montagens e de conversar abertamente sobre os desafios e prazeres dessa experiência com colegas. Ademais, poderão observar a montagem uns dos outros, exercitando a apreciação crítica, na medida em que a contemplação ocorre no contexto do cinema enquanto objeto de estudo.

Tão importante quanto isso é a maneira descontraída e interativa com a qual a ação proposta pelo material acontece. Muito da potencialidade do que se propõe esse material manifesta-se através da troca e do debate entre alunos. Nesse compartilhar, interessa muito mais saber o que alunos e alunas sentem ao realizar a montagem, do que aspectos técnicos cinematográficos em si. Naturalmente, ainda que o material apresente objetivos, não existe uma maneira certa ou errada de se organizar as imagens. Aqui, aposta-se na troca de ideias para revelar os potenciais expressivos do cinema para nossos estudantes.

3. A experiência

Após criarmos o material, decidimos experimentá-lo em sala de aula, para avaliar as possibilidades de execução de suas ações e entender a resposta dos estudantes a ele. Realizamos a experimentação na Escola Municipal Antônia Ferreira, localizada na região norte de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais. É uma escola pública tradicional no bairro, fundada em 1970, que atende majoritariamente crianças de comunidades próximas.

Venda Nova, o nome da região, tem, de acordo com o censo de 2010, o segundo pior IDHM e IDHM Educação entre as regiões da cidade, além de ter os piores indicativos em IDHM Renda e expectativa de vida. Trata-se de uma região socioeconomicamente mais desprivilegiada em relação a outras de Belo Horizonte, que tem por sua vez alguns dos melhores indicadores segundo o mesmo senso em relação a outras capitais brasileiras.

A escola dispõe de um auditório, muito utilizado para exibições de filmes. Optamos por não utilizar o auditório pois o espaço é demasiadamente grande para os poucos estudantes selecionados para realizar a ação. Foi-nos disponibilizada uma sala vazia, com cortinas blackout. Era uma sala pouco espaçosa, voltada para crianças bem pequenas. A única cadeira presente

foi usada para posicionar um computador no qual exibimos os vídeos. Educandos e educadores permaneceram sentados no chão.

A primeira etapa da ação consistiu na exibição de objetos conhecidos como “brinquedos ópticos”. Tratam-se de objetos criados ao longo do século XIX cujo objetivo era, de alguma maneira, criar a ilusão de imagens em movimento. Enquanto os vídeos sobre esses objetos eram exibidos, conversávamos com os estudantes a respeito desse desejo que a humanidade demonstrou durante séculos de criar imagens em movimento. E sobre como o cinema era, no final das contas, a *sequenciação* de uma imagem após a outra, gerando a ilusão de movimento.

O último brinquedo óptico exibido foi o cinetoscópio, patenteado por Thomas Edison em 1891. Consiste em uma caixa com cerca de um metro de altura e sessenta centímetros de largura. Nela, a pessoa aproxima-se e olha por uma fresta localizada na parte superior. Ao inserir uma moeda, o curto filme rodava em *loop* no interior da caixa. Mecanicamente, é algo muito próximo do que o cinema é, embora no produto de Edison a experiência de apreciação seja individual, e não coletiva.

A contextualização inicial terminou com a exibição do filme “A Chegada do Trem Na Estação”, de Louis e Auguste Lumière, tido como o primeiro filme da história. Então, passamos a conversar sobre o fato dos primeiros filmes não terem cortes, já que a montagem só começaria a ser utilizada alguns anos depois de 1896. Percebemos certa dificuldade em ensinar o conceito de corte, pois a palavra está associada com o aspecto material da película. Como era de se esperar, sendo os estudantes todos nascidos após 2003, não conheciam esse material.

Além do mais, notamos que a própria ideia de transição entre planos não havia, até então, sido consideravelmente observada pelos alunos e alunas. Naturalmente todos viam filmes e séries com frequência. Mas, pelo estranhamento que a conversa lhes causou, pudemos perceber que não havia grande reflexão sobre as imagens que consumiam.

O que relatamos até agora consistiu na contextualização que realizamos, a fim de melhor preparar os estudantes para a segunda etapa, que consiste em uma proposição de caráter prático.

3.1. A experiência: Relato da experimentação do Efeito Kuleshov

Após as demonstrações dos brinquedos ópticos e uma conversa significativa sobre os elementos materiais do cinema, entramos definitivamente no escopo de nossa ação pedagógica. Falamos rapidamente sobre o que é o Efeito Kuleshov e, previsivelmente, reparamos um olhar de confusão nos rostos dos estudantes. Então, exibimos um vídeo contendo a demonstração do efeito realizada pelo próprio Lev Kuleshov.

Trata-se de um vídeo curto, de cerca de 40 segundos, dividido em três partes. Na primeira, temos a imagem em *close* do rosto de um homem e, em seguida, um prato de comida. Depois, o mesmo rosto e, em seguida, um plano de uma criança morta. Por último, o rosto aparece novamente, dessa vez justaposto à imagem de uma mulher. O vídeo não foi exibido de uma só vez. Apresentamos uma parte de cada vez e pedimos que os estudantes nos relatassem

suas impressões sobre a curta cena. A impressão geral foi a mesma imaginada por Kuleshov: em cada parte, tem-se a sensação de que o personagem retratado tem, respectivamente, fome, dor pelo luto e desejo.

Por fim, exibimos um vídeo em que o diretor inglês Alfred Hitchcock explica o efeito, de uma maneira um pouco mais provocante: vemos a imagem em *close* do rosto de um homem. Em seguida, uma mãe segurando seu bebê. E então, o mesmo homem sorri. Tem-se aqui a ideia de ternura na reação do homem retratado. Quando Hitchcock substitui a imagem do meio pela de uma mulher de biquíni, o sorriso do homem adquire um ar malicioso.

Os alunos e alunas selecionados apresentavam idades entre 9 e 12 anos, permitindo que tivéssemos impressões sobre as potencialidades do material em diferentes etapas do desenvolvimento escolar. Após a contextualização, passamos para o desenvolvimento da atividade com os alunos.

Chamaremos cada um dos resultados avaliados por essa pesquisa de “caso”, visando preservar a identidade das crianças. Nas ações realizadas, todos os estudantes optaram por usar um conjunto de pelo menos 3 imagens, sendo sempre a primeira e última imagem a do rosto de Hitchcock, retirada do vídeo em que ele explica o efeito Kuleshov.

Caso 01: Aluno de 11 anos, sorteou a Ficha-Comando com a palavra “amor”. Utilizou, na ordem: a imagem do rosto sério de Hitchcock; uma imagem da sombra de um casal projetada em uma cama, prestes a se beijar; o rosto sorrindo de Hitchcock. Todos os alunos compreenderam facilmente a representação de amor ali.

Caso 02: Aluna de 12 anos, sorteou a Ficha-Comando com a palavra “medo”. Utilizou, na ordem: a imagem do rosto sorridente de Alfred Hitchcock; uma imagem da sombra retorcida de um homem, pertencente a um filme expressionista alemão (*O Gabinete do Dr. Caligari*, 1920); o rosto sério de Hitchcock. Todos os estudantes compreenderam a ideia de medo. A utilização das imagens do rosto de Hitchcock invertidas (primeiro sorrindo e depois com uma expressão séria) não foi sugerida por nós. Deste modo, por conta própria, educandos decidiram pela inversão entre o que seria a primeira imagem (o rosto impassível do diretor inglês) e a segunda imagem (o mesmo rosto, agora reagindo à imagem justaposta anteriormente), demonstrando um entendimento do processo.

Caso 03: Aluno de 12 anos, sorteou a Ficha-Comando com a palavra “inveja”. Utilizou, na ordem: o rosto sorridente de Hitchcock; uma imagem de um vampiro próximo de morder a sua vítima (*Drácula*, 1932); e o rosto sério de Hitchcock. Nossos educandos, neste caso, não reconheceram a imagem do meio como sendo a de um vampiro, entendendo-a como a de um homem prestes a beijar o pescoço de uma mulher. Por isso, interpretaram a montagem como sendo a expressão da sensação “inveja”, o que vai de acordo com a intenção do aluno-autor da montagem. Foi interessante aqui a divergência de interpretação entre os estudantes e educadores. Por conhecermos a origem da imagem, imediatamente associamos a montagem com a sensação de “medo”.

Caso 04: Aluno de 12 anos, sorteou a Ficha-Comando em branco, decidindo construir

uma narrativa sobre “emoção”. Utilizou, na ordem: o rosto sério de Hitchcock; a imagem de um garoto sorridente enquanto olha um rolo de película de um filme entre suas mãos (Cinema Paradiso, 1988); e o rosto sorridente de Hitchcock. O aluno, possivelmente em razão da baixa resolução da imagem, pensou que o menino segurava um violino. Por isso, entendeu a imagem como a representação de uma bela música. A montagem, portanto, expressava a reação emocionada do homem (representado pelo rosto de Hitchcock). Apesar da confusão a respeito do que a imagem do meio retratava, os estudantes conseguiram chegar à ideia de emoção. Novamente aqui, alunos e educandos divergiram em suas interpretações devido ao conhecimento do filme de origem. Algo que, em nossa visão, demonstra a potencialidade do material por si próprio, independentemente de diretrizes rígidas por parte dos educadores.

Caso 05: Aluno de 11 anos, sorteou a Ficha-Comando em branco decidindo construir uma narrativa representando “casamento”. Utilizou, na ordem: o rosto sério de Hitchcock; a imagem de uma mão segurando uma aliança (O Ring, 1927); a imagem de uma mulher de vestido; e o rosto sorridente de Hitchcock. Os estudantes interpretaram a montagem como representando a ideia de casamento (ou seja, em acordo com a intenção do autor). No entanto, o aluno-autor neste caso utilizou a montagem para construir uma narrativa sequencial, ignorando, aqui, o Efeito Kuleshov.

Caso 06: Aluno de 9 anos, sorteou a Ficha-Comando em branco decidindo construir uma narrativa representando “paz”. Utilizou, na ordem: o rosto sorridente de Hitchcock; a imagem com um plano detalhe de duas pessoas de mãos dadas; e o rosto sério de Hitchcock. Neste caso, nenhum aluno ou educador conseguiu interpretar a ideia de “paz” a partir de sua montagem. Possivelmente a ideia é demasiadamente abstrata para ser representada naquelas circunstâncias, sendo assim uma escolha pouco apropriada por parte do aluno. Outra possibilidade é a de que o aluno fosse muito jovem e, portanto, a abordagem utilizada não tenha sido adequada aquela faixa etária de idade.

3.2. A experiência: Relato da experimentação com Narrativas Metafóricas

Em um segundo momento, passamos para a Narrativa Metafórica, que nos parecia uma etapa mais desafiadora para a faixa etária dos educandos. Foi nossa primeira vez explicando um conceito como metáfora para crianças tão jovens. Inicialmente eles não compreenderam sua definição. Então passamos a usar exemplos de metáforas relacionadas ao cotidiano. Dissemos que um dos alunos tinha “ficado vermelho igual tomate após ter levado uma bronca do professor” e depois perguntamos o significado da frase. A maioria dos estudantes, a partir daí, conseguiu entender o conceito de metáfora.

Em seguida, pedimos que eles transformassem esse exemplo em uma construção visual, explicando como fariam para representar essa frase através das imagens no trilho. Um dos alunos respondeu indicando que colocaria, em ordem, a imagem de um garoto, a imagem de um tomate e uma imagem totalmente vermelha. Todos os colegas concordaram.

Superada a dificuldade em conceitualizar a metáfora, buscamos mostrar que era possível

realizar essa figura de linguagem através de imagens, utilizando o corte entre duas sequências. Através da justaposição entre a primeira e a segunda sequência, um sentido metafórico poderia ser construído junto ao espectador. Como exemplo de uma metáfora extradiegética, isto é, onde a segunda sequência não faz parte da ação do filme (MARTIN, 2003), apresentamos aos alunos cenas extraídas do filme “Lucy” (Luc Besson, 2014).

Escolhemos o filme Lucy por ser um exemplo recente e direto da utilização de uma metáfora extradiegética. Vemos que, ao montar a cena em que Lucy é levada por seu namorado a fazer uma determinada coisa, Besson acrescenta no meio do diálogo a cena de um rato aproximando-se de uma ratoeira. Perguntamos aos alunos o que tinham entendido a partir daquela curta cena (a cena estava com áudio original em inglês e propositalmente não levamos legendas) e todos interpretaram que a personagem Lucy estava caindo em uma armadilha.

Nas cenas seguintes, o filme retrata a personagem sendo capturada e entregue a uma gangue de mafiosos. Através da montagem, Besson intercala a ação do filme com cenas de uma gazela solitária em um campo, enquanto animais predadores são vistos próximos a ela. Novamente pedimos que as crianças nos falassem da cena e, sem dificuldades, um a um foi explicando as comparações entre a ação do filme e a ação extradiegética, que denotava o perigo iminente da protagonista naquela situação.

Após a exibição das cenas, entendemos que os alunos já haviam suficientemente se familiarizado com os conceitos apresentados e então partimos para a experimentação do material na perspectiva das narrativas metafóricas. Tratava-se, portanto, do mesmo material, com as mesmas imagens. Porém, nessa parte não há fichas-comando. Na experimentação, um a um os estudantes deveriam pegar o trilho e construir uma narrativa metafórica livremente, valendo-se das imagens disponibilizadas.

De acordo com o objetivo do material, os resultados não foram satisfatórios. As crianças, infelizmente, não conseguiram desenvolver narrativas metafóricas. Utilizando as imagens que tinham à disposição, os estudantes construíram narrativas sequenciais e até mesmo simbólicas, mas nenhuma metáfora foi produzida com elas. Falaremos a seguir de dois exemplos de narrativas realizadas.

Caso 01: Foram utilizadas 3 imagens, sendo: uma corda de força; um caixão com uma criança morta; e a imagem de uma grande árvore com algumas pedras, que foram entendidas como lápides. O aluno buscou produzir a seguinte narrativa: uma mulher foi condenada à força por “pecar demais”. Em seguida, foi enterrada num cemitério.

Caso 02: Foram utilizadas 5 imagens, sendo: uma estátua de um leão; uma cena de guerra com soldados mortos; duas pessoas jogando xadrez; um homem segurando um homem morto em seus braços; e uma imagem de um túnel, gravada de dentro para fora. O aluno buscou realizar a seguinte narrativa: um leão matou e devorou uma imensidão de pessoas. Dois sobreviveram. Um dos sobreviventes, à meia-noite, resolveu se sacrificar para que o leão não matasse o seu amigo.

4. Análise dos resultados

Os resultados da experiência foram interessantes e animadores. Apesar das pequenas dificuldades, o material se mostrou eficaz para as finalidades que lhe foram propostas. Foi possível desenvolver ações pedagógicas de montagem cinematográfica sem a dependência de equipamentos tecnológicos. Além disso, ele proporcionou a abordagem do cinema dentro da escola enquanto processo de criação, permitindo exercitar a produção cinematográfica enquanto expressão artística.

4.1. Análise dos Resultados: Efeito Kuleshov

Os estudantes relacionaram-se bem com o material. Através dele, foi possível perceber a concretização do Efeito Kuleshov na criação de diversas narrativas, em diferentes sentidos e contextos, utilizando sempre as mesmas imagens que retratam o rosto do personagem, mesmo que através de *frames* impressos.

Outra observação interessante, como já apontamos anteriormente, está nos casos em que a imagem central era desconhecida pelos alunos, mas conhecida pelos educadores. Ali, nós atribuímos sentidos diferentes às narrativas, realizando interpretações ligadas ao valor simbólico da imagem central (isto é, a partir de seus filmes de origem). Por outro lado, os educandos construíram sentidos a partir da observação objetiva das imagens (isto é, aquilo que elas concretamente retratavam ou aparentavam retratar).

A situação apresentada sobre a diferença de interpretação da imagem entre educandos e educadores poderia, a princípio, ser entendida como um problema. No entanto, em nossa análise, essa diferença é positiva. Os alunos, através de seus conhecimentos e vivências, apropriaram-se da ferramenta e dos conteúdos aos quais acabaram de ser apresentados e conseguiram desenvolver o efeito de forma a se relacionarem com os colegas, fazendo-se entender. Foram capazes, portanto, de interpretar de acordo com o autor de cada montagem as narrativas propostas, em algumas situações, melhor que os educadores.

Nos casos em que o Efeito Kuleshov não foi concretizado (Caso 05 e Caso 06), questionamo-nos se a não realização do efeito deveu-se por:

Falhas na contextualização do efeito e do material; ou seja, a apresentação da proposta não foi suficientemente desenvolvida para melhor compreensão de todos;

Momento inadequado de formação escolar; isto é, as crianças poderiam ser muito jovens ou não terem ainda concluído determinada etapa do desenvolvimento escolar, apresentando dificuldades em organizar narrativas ou construir sentidos através de símbolos e representações;

Equívoco na idealização da ficha-comando em branco; pois os casos que não desenvolveram o Efeito Kuleshov haviam sorteado essa ficha-comando.

4.2. Análise dos Resultados: Narrativa Metafórica

As narrativas produzidas pelos alunos foram bastante complexas, tanto em desenvolvimento quanto nas relações entre as imagens. Nesse ponto, tanto educadores quanto educandos tiveram dificuldades em interpretá-las. Apesar de não atingir o objetivo com as narrativas metafóricas, a experimentação foi bastante interessante ao demonstrar a criatividade dos alunos, assim como suas capacidades de construir narrativas através de relações simbólicas com as imagens disponíveis.

Isso evidencia que, apesar da ausência de metáforas, os alunos exercitaram a ideia de montagem ligada ao fazer cinematográfico, pois ao justapor “dois planos (...) faz-se nascer uma ideia ou exprime-se algo que não estava contido em nenhum dos planos tomados separadamente” (JOLY, Martine. *apud* CANELAS; ABREU e GODINHO, 2014, p. 31).

Foi curioso observar que, na segunda parte da experimentação, de uma maneira ou de outra, o teor de todas as narrativas realizadas pelas crianças foi violento. Se considerarmos os dados de IDHM apresentados pela região de Venda Nova, não surpreende que a violência possa não ser estranha à realidade daqueles alunos, sendo curioso que ela tenha aparecido neste momento, mas não tenha aparecido quando do desenvolvimento da atividade com o Efeito Kuleshov. Durante a experimentação ligada ao Efeito Kuleshov, os estudantes estavam mais ou menos limitados pela construção de sensações e pelas fichas-comando. Nas narrativas metafóricas, eles estavam completamente livres para construir a história que quisessem.

Analisando posteriormente os resultados obtidos com a segunda etapa da experimentação, concluímos que ela deve ser mais objetiva e clara. Ao permitir que os alunos desenvolvam suas narrativas sem utilizarem uma ficha-comando ou outro tipo de orientação mais objetiva, a realização da ação torna-se muito aberta. Isso faz com que os estudantes realizem narrativas inventivas, o que é ótimo. No entanto, dificulta a realização da narrativa metafórica e ainda possibilita o surgimento de temáticas tão violentas.

Além disso, as imagens presentes no material eram limitadas. Concluímos que devemos pensar na inserção de imagens específicas, que facilitem associações mais simples com outras já presentes no material. Ainda, devemos pensar em fichas-comando para nortear a construção de narrativas metafóricas.

5. Conclusão

Entendemos como necessária e urgente a inserção do cinema dentro da escola. No entanto, devemos nos atentar para que essa inserção não aconteça reproduzindo-se velhas práticas educacionais de maneira mais modernizada (SODRÉ, 2012). Não podemos conceber o cinema instrumentalizado, que funciona apenas para facilitar a transmissão de conteúdos multidisciplinares. O cinema deve entrar na escola como expressão da Arte, com sua disrupção e seu potencial transformador de sujeitos, corpos e espaços (MIGLIORIN, 2015).

Uma questão que consideramos de fundamental importância nesse trabalho é a demo-

cratização ao acesso das possibilidades de ver e fazer cinema. Sabemos que muitas escolas, especialmente aquelas localizadas em regiões socioeconômicas menos favorecidas, não possuem material adequado para projeção e visualização de filmes. Muito menos dispositivos de gravação de imagem e som, computadores, ferramentas de edição, etc. Porém, acreditamos na possibilidade da experiência e potencialidade educacional do cinema mesmo sem a mediação dessas tecnologias.

Portanto, o material é desenvolvido sob essa perspectiva. Trata-se de um objeto feito com papel, de fácil reprodutibilidade. Após a experimentação em sala de aula com estudantes da Escola Municipal Antônia Ferreira, concluímos que o material é bem-sucedido em exercitar as práticas e sentidos do cinema. Vimos como as crianças, sem dificuldades, conseguiram criar suas montagens que, de acordo com a perspectiva do Efeito Kuleshov, reproduziam determinadas sensações.

Mais do que isso, em alguns casos, a nossa interpretação divergiu daquela feita pelos estudantes. E, no entanto, a interpretação dos alunos foi de encontro com a do aluno-autor da montagem. Esses momentos são carregados de potência, pois nos mostram duas coisas.

A primeira é que o material dá espaço para que se enfatize os conhecimentos trazidos por alunos e alunas, fazendo com que sejam usados na aquisição de novos conhecimentos (FREIRE, 2016; RANCIÈRE, 2010). Isto é, as relações de interpretação e significado que estudantes possuíam foram usadas na experimentação de suas montagens para que eles se apropriassem dos novos conhecimentos trabalhados pelo material (narrativa, metáfora, Efeito Kuleshov etc).

Além disso, essa divergência na interpretação revela o alcance de um outro objetivo que tínhamos desde o início: que o material funcionasse por si só, independentemente de quem realiza a mediação. Naturalmente, alguma contextualização se faz necessária, mas como o próprio material é acompanhado de um livro didático, proporciona por si só o acontecimento da ação pedagógica.

Por outro lado, vimos que, no que concerne à narrativa metafórica, a experiência não atingiu os resultados esperados. Não foi possível, para as crianças, a criação de metáforas através da montagem das imagens no trilho. Por um lado, entendemos que alguns ajustes se fazem necessários, como a inserção de mais fichas com imagens e de fichas-comando para as narrativas metafóricas. Por outro lado, independentemente de objetivos, a potencialidade da experiência existe por si só. Os estudantes não montaram narrativas metafóricas, mas montaram narrativas. Depois de montarem, exibiram suas histórias para seus colegas e conversaram livremente a respeito delas. Sem câmeras digitais ou celulares, fizeram suas pequenas “cenas” e experimentaram o fazer cinematográfico, refletiram sobre as imagens, sobre seus significados e suas relações e o fizeram dentro do espaço da escola, o que, acima de qualquer coisa, deve ser o objetivo principal.

7. Referências

ATLAS Brasil: banco de dados. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/>>. Acesso em dez. 2020.

BERGALA, Alain. *A Hipótese Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. 1 ed. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE -FE/UFRJ, 2008.

CANELAS, C.; ABREU, J. F. e GODINHO, G. *As Bases Históricas e Teóricas da Montagem no Cinema*. Portugal: Avança Cinema, 2014.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

Kuleshov Effect / Effetto Kuleshov. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_gGl3LJ7vHc>. Acesso em: dez/2020.

LUCY. Direção de Luc Besson. França: EuropaCorp. 2014. Netflix. Acesso em: dez. 2020.

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

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

RANCIÈRE, Jacques. *O Espectador Emancipado*. URDIMENTO. Santa Catarina, v. 2 n. 15, p. (107-122), set, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.5965/1414573102152010107>>. Acesso em: 14 de set. 2020.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012
Telescope: A Talk with Hitchcock. Disponível em: <[https://the.hitchcock.zone/wiki/Telescope:_A_Talk_with_Hitchcock_\(CBC,_1964\)](https://the.hitchcock.zone/wiki/Telescope:_A_Talk_with_Hitchcock_(CBC,_1964))>. Acesso em: dez/2020.

TELESCOPE: A Talk with Hitchcock. Disponível em: <[https://the.hitchcock.zone/wiki/Telescope:_A_Talk_with_Hitchcock_\(CBC,_1964\)](https://the.hitchcock.zone/wiki/Telescope:_A_Talk_with_Hitchcock_(CBC,_1964))>. Acesso em: dez/2020.

LOCALIZAR(-SE) (N)O ENTORNO: ENTRE O AGIR PARA NADA E O PROJETO PENSADO

Traçados do primeiro ano do Projeto Lugar-Escola e Cinema

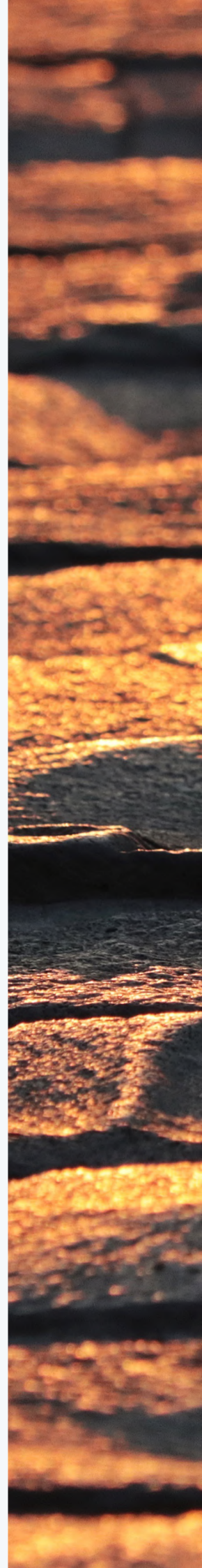
Wenceslao Machado de Oliveira Junior

Professor no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador no Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, ambos da Faculdade de Educação/Unicamp. Coordenador do Projeto Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas [Fapesp 2018/09258-4], que conta com seis bolsistas-profissionais da educação municipal, Juliana Pereira da Silva de Oliveira, Mauro Antonio Guari, Mônica Araújo da Silva, Rozeli Lemos de Melo, Sandra Regina de Freitas Amaral e Wanessa Aparecida Souza Oliveira, bem como tem a participação da doutoranda Marcelly Camacho Torteli Faria.



Este texto foi escrito a partir de um fragmento do Relatório Parcial do Projeto Lugar-escola e cinema e aponta algumas características e distinções entre as filmagens dos adultos e as filmagens das crianças em suas relações e afetos no/com o lugar. Opera com proposições de Fernand Deligny e Doreen Massey para pensar as interações entre corpos-câmera humanos e entorno próximo, exemplificando com os próprios filmes produzidos as linhas intensivas que emergiram no primeiro ano do encontro entre cinema e duas escolas públicas de educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cinema; Fernand Deligny.



1. Introdução

No pequeno texto *A liberdade sem nome* (1978), publicado no livro *O aracniano* (2015), Fernand Deligny traz a imagem de *ornado* para falar de “uma espécie particular de respeito às crianças sem falar que vêm viver perto de nós” (DELIGNY, 2015, p. 183).

Vê-se de que se trata: nossas atitudes e maneiras de ser ornam-se de “desvios” que não são nem um pouco necessários e que nada expressam, nada representam. Eis que se revela a instauração de uma tradição bastante leve, e o ornado se vê incessantemente reforçado por minúsculos acontecimentos que lhe servem de húmus: os agires multiplicam-se, diversificam-se, ganham em amplitude. Basta ver o que acontece quando suprimimos o ornado e voltamos a tocar o signo, como nos foi mostrado que devíamos fazer, desde sempre e desde antes de nosso nascimento: os agires definham e desaparecem.

[...]

Se existem seres refratários ao poder, é mesmo dos autistas que se trata.

[...]

Quanto ao ornado de além “sim” e além “não”, ele é neutro. [...] digamos que ele é refratário, palavra que lhe cai bem, melhor ainda porque as áreas de estar, em sua maioria, têm em seu ornado algumas pedras cuja presença convida a esses “desvios”, nem que seja em nossos trajetos e no curso de nossos projetos, pedras refratárias, em certa medida, à menor intenção.

(DELIGNY, 2015, p. 184).

Após estes parágrafos em que o autor se dedica a indicar que para um adulto respeitar as crianças autistas – as crianças sem falar – deveria buscar “ornar” seus gestos e atitudes com “desvios” das intencionalidades, refratando-se às intenções assim como ocorre com as pedras, que estão ali – na área de estar, no parque da escola – sem projeto ou intenção alguma, elas estão ali “para nada”. Ou seja, não estão (sobre)carregadas de signos anteriormente nelas colocados, como ocorre, por exemplo, com os brinquedos, fazendo com que as pedras não acionem nas crianças (e adultos) certas ações pré-determinadas, mas sim tenham maior potencialidade de provocar “desvios”.

O *ornado*, portanto, é este estar aí “para nada” ou, se há alguma intenção, é justamente a de deixar emergir os agires, gestos de espécie fossilizados pelas camadas de cultura, que podem emergir no *topos*, encontro entre um indivíduo da espécie humana e outro indivíduo de outras espécies e naturezas, como as pedras¹.

Entendo que a “liberdade sem nome” referida por Deligny, tem muitas possíveis interpretações no próprio texto. Uma seria aquela que efetivamente não podemos nomear como sendo liberdade, uma vez que “poder e liberdade estão no mesmo barco” e, como aponta a citação, os autistas são refratários ao poder, consequentemente, à liberdade. Ela simplesmente não se coloca para estas “crianças sem falar”, não só por não lidarem com a linguagem e seus signos, mas também por não se reconhecerem como algo separado/distinto do entorno no qual vivem. Outra interpretação seria a “liberdade sem nome” dos adultos – “presenças próximas” (DELIGNY, 2015) – que acompanham estas “crianças sem falar” e que alcançariam esta “liberdade”

¹ Algumas destas ideias e conceitos estão presentes no texto, desdobrado do Projeto Lugar-escola e cinema, Geografias giratórias - o agir da espécie e seu acionamento pelo lugar, escrito em coautoria com a professora Meiry Soares da Costa Pereira, integrante do Cineclube Regente/Cha entre 2016 e 2019 [em vias de publicação nos Cadernos Deligny].

quando acostumam-se a elas e, ao fazerem isto, são “libertados da perplexidade e da consternação” (DELIGNY, 2015, p. 183) diante dos gestos que “não querem dizer nada e não significam, gesto nenhum, nunca” (DELIGNY, 2015, p. 183). Concluindo com as palavras deste mesmo autor: “[e]is então a liberdade à deriva, sem ter nada a ver com o menor projeto” (DELIGNY, 2015, p. 185), sem ter nome algum.

De muitas maneiras, penso que este autor propõe, já na década de 1970, algo que várias vertentes da educação contemporânea também propõem: os adultos que acompanham as crianças deveriam se “acostumar” com elas e entregarem-se aos seus “desvios” no encontro com seu entorno, um encontro refratário a projetos e intenções prévias e aberto a experimentar as “trajetórias heterogêneas” (MASSEY, 2008) que, assim como elas e estes adultos, também compõem o lugar onde vivem e vivificam justamente através deste encontro plural.

No caso do *Projeto Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas*, o encontro se faz em um lugar-escola onde uma de suas apostas foi na (in)certa “condição autista” a que foram forçados os adultos-professores que se dispuseram a realizar experimentações com o cinema na Educação Infantil, a despeito de seu desconhecimento ou pouco conhecimento da linguagem audiovisual. Estes professores tornaram-se corpos-câmera (LEITE, 2015) que, ao desconhecer ou conhecer pouco a linguagem do cinema, experimentaram seu entorno, muitas vezes, “sem (o) falar” audiovisual(mente), uma vez que desconheciam e não controlavam seus signos.

Os corpos-câmera professores estariam, portanto, experimentando(-se) o lugar-escola na ausência de linguagem audiovisual que os amparassem em suas filmagens, forçando-os a uma certa “condição autista” que faria com que os elementos do espaço (as coisas e pessoas da escola) atuariam como força de atração maior que o “si mesmo” de cada professor, fazendo com que as filmagens venham a se dar ao sabor das errâncias de um corpo-câmera atraído pelos acontecimentos do lugar-escola. Essas ações “acionadas pelo topos” (lugar) exigiriam, para serem registradas, uma cartografia semelhante à que Deligny utilizou com os autistas, a qual se faz com os traçados errantes dos corpos-câmera em seu encontro com o espaço. (citação do Projeto Lugar-escola e cinema, 2018, p. 12)

Neste sentido, experimentar com o cinema forçou estes adultos-professores a participarem do *ornado* que se fez sensível no lugar-escola, atuando nele não a partir de projetos pensados e intencionalidades prévias, mas sim por experimentações e desvios.

Mas, como escreveu o próprio Fernand Deligny, “[s]erá possível que não tenhamos intenções, nós-aqui? Provavelmente não” (2015, p. 184). É nesse fio da navalha, entre o *agir* acionado por algo do lugar e o *fazer* acionado por algum *projeto pensado* do sujeito-professor, que os filmes foram emergindo desde o início do Cineclube Regente/Cha².

Este é o contexto empírico e conceitual em que linhas intensivas emergiram neste primeiro ano do Projeto. De um lado, o cada vez maior conhecimento da linguagem audiovisual leva as filmagens (e, principalmente, os filmes) a serem realizadas a partir de projetos pensados pelos professores. De outro, os desvios e os *agires* seguem emergindo devido à nossa insistên-

² Cineclube implantado em 2016 nas escolas municipais de educação infantil CEI Regente Feijó e CEI Cha Il Sun e onde o Projeto *Lugar-escola e cinema* teve sua origem e tem o seu amparo institucional e afetivo.

cia na experimentação de formas distintas de fazer cinema, através da invenção de “dispositivos de criação de imagens” (MIGLIORIN, 2015) ou da abertura para (produzir) os acontecimentos (VILELA, 2010).

Num sentido acontecimental o mundo não é nem objectivo nem subjectivo. O acontecimento é o próprio movimento de metamorfose do mundo e do sentido: uma metamorfose do im-possível. Rasgado inesperadamente no corpo partilhado do mundo e do indivíduo, o acontecimento é o que dá acesso ao aberto do mundo que se abre nele à possibilidade do im-possível. (VILELA, 2010, p. 407 – grifos do original)

O im-possível sendo aquilo a que se chega não a partir de um traçado já previsto, possível de ser trilhado, mas que se *encontra* quando se é forçado a criar um ato-linguagem para dizer algo que escapa às palavras e significados já existentes. “O testemunho (acontecimento) é procura: perda e encontro, presença e ausência” (VILELA, 2010, p. 437).

A linha traçada como tensão e mistura entre o *agir* no entorno e o *projeto pensado* é a primeira linha intensiva que emergiu. Se diversas vezes sentimos que é através do agir para nada que temos criado atos-linguagem com nossos filmes e filmagens, tornando sensíveis forças e formas, materiais e sensações do lugar-escola para os quais ainda não temos palavras, muitas vezes sentimos que nossas filmagens e filmes são realizados como *projetos pensados* para mostrar e/ou dizer algo já previsto antes mesmo do início das filmagens e cuidadosamente perseguido durante o processo de montagem e edição.

Esta é a linha intensiva que modula as demais, fazendo com que as “forças e formas, materiais e sensações” que compõem o lugar-escola apareçam de maneiras bastante variadas nos filmes e filmagens realizados no entorno onde emerge o *agir* e o *fazer* dos corpos-câmera.

2. A criança presente na frente das câmeras... e nas telas

A grande maioria das filmagens feitas pelos integrantes do *Cineclube Regente/Cha*, desde 2017, e do *Projeto Lugar-escola e cinema*, a partir de meados 2019, foram realizadas pelos professores e professoras que integram ambos. Este era mesmo o escopo inicial do *Programa Cinema & Educação*³ e dos cineclubes implementados nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Caberia, como tem ocorrido, aos próprios professores levar o cinema até as crianças e os jovens estudantes.

Na CEI Regente Feijó e na CEI Cha Il Sun não foi diferente.

Mas desde o início do ano de 2019 havíamos definido experimentar colocar mais vezes a câmera – o celular – nas mãos das crianças, mesmo dos bebês⁴. Este foi um dos motivos

³ Política pública da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, voltada a fomentar a implementação de cineclubes nas escolas municipais. Ver <<http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/programa-cinema-educacao/>>.

⁴ Sobre este entregar o celular aos bebês, o bolsista Mauro Guari enviou o seguinte relato: “Sobre as experiências das crianças: em 2018 com as crianças do AGI coloquei a câmera/celular nas mãozinhas delas. Em um primeiro momento tal experiência não se mostrou satisfatória. Primeiro pensei que as crianças iriam jogar ou deixar cair o aparelho no chão, o que não aconteceu. Porém, ao pegar o celular, elas colocavam os dedinhos exatamente no lugar da lente, o que não deixou de ser um dispositivo, pois quando elas tiravam e deixavam os dedos produziam

de recebermos a doação de um celular para ser usado somente nas filmagens do Cineclube e, posteriormente, do Projeto. Desta forma, o risco de perdas de dados e estragos de equipamentos pessoais seria eliminado. Facilitaria deixar as crianças levarem o celular para filmar onde quisessem.

Vivenciamos muitas situações em que este celular esteve nas mãos das crianças. Em minhas estadias semanais no lugar-escola fiquei responsável por realizar algumas destas experiências e me recorro de acompanhar diversas filmagens, tendo, inclusive, assistido algumas delas na própria tela do celular, acompanhado ou não, de quem filmou ou de outras crianças. Mas não somente eu acompanhei situações como estas. As bolsistas do Projeto também o fizeram e cheguei a ouvir relatos de disputas entre as crianças para decidir quem iria filmar primeiro e de filas para filmar e falas do tipo “agora sou eu”.

Mas a quase totalidade destas filmagens permanece no arquivo, tendo sido utilizadas somente em três filmes realizados até agora: *FiOs TrAmAdOs Ao AcaSo*⁵, *Sohlepse* e *Sem direção*, este último um “filme de arquivo”.

Nas filmagens dos adultos vemos crianças crianças crianças em todos os ângulos e distâncias. Podemos dizer que, justamente por serem as crianças o seu foco de trabalho, os professores e professoras têm seus olhos e corpos direcionados a elas e para elas direcionam suas câmeras. Filmam a infância, como costumam dizer. Talvez por isto, mesmo quando o “problema” cinematográfico é a sombra ele se converte em “como filmar as sombras das crianças”? Ou “como utilizar as silhuetas das crianças como matéria-prima do cinema”?⁶

Desta maneira, o lugar-escola que emerge dos filmes vistos nas sessões do Cineclube ou de um passeio pelo Canal Regente/Cha⁷, no Youtube, é um lugar povoado de crianças de todos os tipos interagindo entre si e com outras coisas que compõe aquele lugar-escola, sejam os brinquedos existentes no parque ou entregues pelos profissionais às crianças, sejam materiais e seres que encontram no parque das escolas, aí incluídos todos os tipos de chão.

São raríssimas as cenas em que não há uma criança ou muitas delas. Elas aparecem de

imagens interessantes, mas quando mantinham os dedos nas lentes, não filmavam nada (a não ser o dedo). Mais tarde, com o decorrer do ano, eu tive uma surpresa. Ao colocar o aparelho para filmar em modo selfie eu percebi uma maior interação das crianças com a câmera, pois eles se viam. Isso mudou completamente a relação câmera/criança, pois ao caminhar “se vendo”, as crianças começaram a filmar e produzir filmes, abriu-se então um novo dispositivo de interação”. Neste relato, além das experimentações muito corajosas (uma vez que o aparelho era o celular do próprio adulto-agente de educação infantil), há algo que divide opiniões entre nós e entre pesquisadores de bebês: eles de fato “se” veem ou veem alguma forma-criança, semelhante às que ele interage na escola, seus colegas de turma? Esta é uma questão que se coloca de maneira ainda mais constante quando consideramos o pensamento de Fernand Deligny acerca do “se” (reconhecer-se) ser tributário da linguagem; se o os bebês ainda não a possuem, não poderiam “se ver” na tela do celular em modo selfie, algo semelhante ao que ocorre com eles diante dos espelhos.

5 Respectivamente: <<https://www.youtube.com/watch?v=0KEVQ8MSF4>> Realização coletiva do Cineclube Regente/Cha, <<https://www.youtube.com/watch?v=uTrzPEMo2TU>> Realizado pelo bolsista Mauro Guari e <<https://www.youtube.com/watch?v=8nWeuNLGftc>> Realizado pela bolsista Wanessa Oliveira.

6 Ver, por exemplo, o filme A magia de brincar <https://www.youtube.com/watch?v=fvn2T_YA7Bg>. Realizado pela bolsista Juliana Oliveira tendo composição musical da bolsista Mônica Araújo da Silva.

7 <https://www.youtube.com/channel/UCrSABemrU4n_HGEH4fDvK3A?reload=9&view_as=subscriber>.

infinitas maneiras e em diferentes “pedaços”: pés, cabelos, pernas, peitos, braços e mãos. Mas raramente aparecem focadas na cintura, sejam vistas de frente ou de costas; com isto, raras são as bundas vistas de perto e via de regra, assim como no cinema e televisão comerciais, há o privilégio do rosto (e de partes dele), quando o enquadramento é próximo, assim como há o privilégio do corpo inteiro quando o enquadramento é de conjunto ou em grande plano. O mais importante é mostrar o que as crianças estão fazendo. Se estão fazendo algo detalhado, como comidinha, então o enquadramento é próximo; se estão fazendo algo coletivo, como futebol, então o enquadramento é distante. O filmador adulto não entra no meio da brincadeira para filmar de outros modos. Parece impedido de fazê-lo, pois isto atrapalharia a brincadeira. É um impedimento escolar. Interessante pensar em como estes impedimentos vão fazendo parte das práticas cinematográficas e auxiliando a criar uma certa “estética geral” dos filmes, em que passa a ser notado aquilo que aparece muito e aquilo que permanece ausente.

Nesta estética geral, por exemplo, podemos dizer que importam somente as personagens, que são elas a matéria-prima utilizada pelos bolsistas-cineastas para produzir seus filmes e expressar “o que se passa” ali, num esforço muito próximo ao do documentarista clássico: mostrar como é a vida das pessoas – neste caso, das crianças, sem interferir nela. Esta seria, por assim dizer, a linha dura, mais comum e persistente, que configura nosso modo de fazer cinema. Mas há também linhas flexíveis, como aquelas que promovem cenas filmadas onde se nota a interferência de algum adulto, são “roteirizadas”, mas quase sempre com roteiros que visam repetir algo ocorrido ou registrar algo corriqueiro. Há também linhas de fuga, experimentais, como no filme *Gustavo entrevista*⁸, em que duas filmagens simultâneas são realizadas, uma provocando desvios na outra: um tanto de roteiro, um tanto de incômodo, um tanto de surpresa, um tanto de...

Seja como for, são os personagens que regem o cinema que temos feito, as demais trajetórias que compõem o lugar-escola tornam-se visíveis somente como fundos das cenas da “infância filmada como ela é”. Raramente algumas destas outras trajetórias, sejam árvores, sejam brinquedos, sejam animais, sejam gramados são tomadas como elementos cinematográficos que poderiam trazer sentidos e sensações para a filmagem e o filme.

Mesmo assim, sem grande importância nos projetos pensados de filmagens e filmes, podemos dizer que há sim certas presenças mais constantes para além das crianças. A mais marcante delas é o parque. Mais de 80% das filmagens foram feitas nele. Outras presenças seriam a sala do cineclube – nas filmagens das sessões de cineclube, o pátio interno aberto (entre as duas escolas), o pátio interno fechado e o refeitório (em cada uma das escolas), bem como as salas de aula dos profissionais envolvidos no Cineclube Regente/Cha (mas não só, pois há outros profissionais que filmam, realizam pequenos filmes e/ou enviam filmagens para os membros do Cineclube fazerem os filmes...

Mas se é verdade que em 90% das filmagens aparecem crianças, os 10% restantes expõem os *topos* que emergiram nas conexões com o entorno próximo. Em primeiro lugar aparecem as filmagens de insetos e pássaros e galinhas, animais que vivem ou passam pelo parque.

8 <<https://www.youtube.com/watch?v=m1-SplAAx0E>>. Realizado pela bolsista Sandra Amaral.

Junto com eles aparecem as árvores ou os locais onde estes animais vão comer. Os animais são tomados como personagens e, por estarem normalmente em movimento, raramente são filmados em câmeras fixas ou quase fixas. O enquadramento é tão próximo quanto foi possível para o filmador (ou programa de edição sem que se perca a identificação do animal).

As árvores seriam o segundo elemento do lugar-escola que mais atrai os corpos-câmera que, via de regra, as filmam em travellings de baixo para cima ou somente fixando suas copas tendo o céu ao fundo. Não há, por exemplo, filmagens de detalhes das árvores ou demais vegetais que existem nos parques. Estes detalhes aparecem somente nos fundos de cena das filmagens das crianças, dos insetos e demais animais.

Ainda assim, podemos dizer que há algo que “remete ao selvagem” no cinema que temos produzido nas duas escolas, uma vez que a grande maioria dos filmes (e isto é ainda mais marcante nas filmagens não utilizadas presentes no nosso arquivo) se passa no parque, em meio ao que há de mais próximo das trajetórias daquilo a que chamamos natureza, fazendo com que, em todas as sessões de cinema o conjunto das imagens e sons nos desloca dos espaços fechados, das classes e pátios, para os espaços abertos, sob o céu, em meio às árvores e sobre o chão de terra e grama. Esta característica do cinema que temos realizado está no centro do ensaio *A floresta não (a)parece selvagem por todos os lados: encontros inumanos no cinema em escolas infantis* (OLIVEIRA JR, 2020), cujo resumo trago a seguir:

As filmagens produzidas por professoras e crianças podem funcionar como defensoras da floresta? A floresta, enquanto multiplicidade imprevisível do que nos é comum, invade o cinema na escola por todos os lados. Este texto é desdobramento da pesquisa Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas e aponta a escola como um lugar, um modo de fazer cinema e muitos corpos docentes e infantis emergiram como potências cinematográficas nos pequenos filmes que vivificam a floresta em meio à cidade, performando um cinema selvagem, atravessado por forças e esquecimentos.

Por fim, os sons (especialmente gritos e choros, mas também cantos de pássaros ou ruídos de animais) também são fortes acionadores dos corpos-câmera. Mas se os corpos são acionados pelos gritos e choros, raramente filmagens são realizadas e, quando o são, mais raramente ainda são utilizadas na composição de filmes, pois mostram situações tidas como delicadas ou constrangedoras para crianças e profissionais. Em duas situações em o choro foi filmado, o processo coletivo de discussão dos filmes levou a ambos cortarem total ou parcialmente a visibilidade das crianças chorando, mantendo, no entanto, a sonoridade do choro na composição da cena, conforme pode ser lido no relato da bolsista Sandra Amaral, realizadora do filme *Fogueira*⁹, publicado no capítulo *Arte e democrazia tra cinema e scuola dell'infanzia* (OLIVEIRA JR; AMARAL, 2019).

Este filme trouxe à tona uma questão que causou um pouco de incômodo: as disputas (brigas) entre as crianças, principalmente quando isso é registrado e pode vir a ser cena de um filme. Por conta da disputa acirrada, o empurra-empurra entre duas crianças, o filme *Fogueira* teve mais de uma versão e foi objeto de longas conversas entre os componentes do Cineclube. Colocar ou não o momento em que a menina chora? O momento em que o menino empurra mais forte? Isto seria algo que coloca a criança em situação vexatória ou seria somente uma situação corriqueira entre crianças, dentro e fora das escolas de educação infantil? Como uma questão ética da imagem,

9 <<https://www.youtube.com/watch?v=vbSy0Ryq6hM>>. Realizado pela bolsista Sandra Amaral.

deveríamos conversar com os pais das duas crianças envolvidas antes de finalizar o filme, perguntando a eles o que pensavam? Somente após isto poderíamos decidir se as imagens do conflito comporiam ou não o filme?

Quando entramos em contato com as filmagens da disputa e do choro, elas nos levaram a pensar nas questões éticas acima, relativas à exposição destas crianças e das famílias, o que fez com que a manutenção destas cenas na versão final não fosse propriamente tranquila. Isto gerou algumas versões do filme, para decidir o que seria ou não retirado deste embate entre as duas crianças. Algumas vezes tirei demais e o filme ficou com um “buraco”; em outra versão, em que tirei de menos, as cenas ainda geravam algum desconforto. Foram feitas também duas versões em que o som ambiente (o choro) foi retirado, mas mesmo assim as cenas pareciam incomodar.

Após muitas conversas e opiniões divergentes, a versão final do filme *Fogueira* seguiu com cortes na edição da imagem na parte do acirramento da disputa entre duas crianças. Foi retirado cerca de um minuto dos quatro de filmagem inicial. Contudo, o áudio deste momento se manteve no filme, pois consideramos que assim o filme poderia apresentar, com veracidade maior, o que se passou naquele momento entre as crianças. A solução fílmica para a questão ética foi dessincronizar o som da imagem, fazendo com que, em muitos momentos, escutemos os sons de imagens que não estão sendo vistas.

No caso do filme *Despedida*¹⁰ a opção foi por retirar integralmente a cena em que víamos uma criança chorando, mantendo somente a sonoridade do choro a compor a cena, na qual vemos um corredor vazio.

3. A criança presente atrás das câmeras... e sua “ausência” nas telas

Ainda que muitas crianças tenham feito dezenas de filmagens pelo parque, quase nenhuma delas compôs um filme exibido nas sessões ou postado no canal do Youtube. Nosso planejamento para 2020 era exatamente este: com os equipamentos comprados pelo Projeto os adultos não mais filmariam (ou filmariam muito pouco), estabelecendo o protagonismo das crianças em todos os momentos do fazer cinematográfico. A pandemia e seu consequente distanciamento físico impediu que isto viesse a ocorrer.

No entanto, os integrantes do Cineclube Regente/Cha acompanhamos e incentivamos muitas situações em que as crianças filmaram nos anos anteriores. Nestas *filmagens das crianças* vemos muitas crianças, especialmente aquelas que estão mais próximas, espacial e/ou afetivamente, de quem segura a câmera. No filme *Sem direção* isto fica bastante nítido. Mas também vemos outras coisas, especialmente nas filmagens de crianças menores¹¹, as quais saem andando ou correndo até (ou atrás de) algo. Elas não identificam olho e mão, fazendo com que as filmagens sejam realizadas *pelo corpo todo de quem filma*, tendo de maneira mais nítida o desacoplamento olho-mão como vetor principal. Em outras palavras, as filmagens realizadas por crianças pequenas não se parecem com aquelas realizadas por jovens e adultos, uma vez que, ao contrário destes últimos, seus olhos não controlam suas mãos (e muito menos o corpo)

10 <<https://www.youtube.com/watch?v=RQYBMPxovUw>>. Realizado pela bolsista Wanessa Oliveira.

11 No caso dos bebês isto é ainda mais marcante e a imagem que mais vemos nas filmagens feitas por eles é a mistura de cores, luzes e escuridões gravadas na imagem por conta dos dedinhos que são colocados sobre a lente que filma. Sobre isto, ver parte O cinema no berço do capítulo Encantamentos e desassossegos - fragmentos dos (des)encontros entre cinema e escola de educação infantil, publicado no livro Estudos de bebês e diálogos com a sociologia (TEBET, 2019).

em muitos dos momentos em que estão filmando.

Nas crianças um pouco maiores, há certamente uma tentativa de filmar de um determinado jeito ou uma determinada coisa, mas estas crianças ainda não estão tão “dentro de si mesmas” (não têm projetos pensados tão fortes e enrijecidos) e, justo por isto, o entorno ainda é por demais sedutor em suas variações e surpresas, fazendo com que os “desvios” ocorram com muita frequência. Esta frequência de “desvios” é muito maior quando elas experimentam “filmar qualquer coisa” ou quando algo do entorno (lugar-escola) os afeta capturando seu corpo e seus gestos de filmar: nestes momentos filmam aquilo que as afetou e não propriamente aquilo que queriam filmar (seu projeto pensado). Mas se a intensidade for tamanha, certamente a câmera seja “esquecida” nas mãos ou mesmo deixada de lado (filmando “autonomamente” o que tiver diante dela). Estas “imagens autônomas” tornam sensível ao espectador a intensidade do extracampo, não visível, mas passível de ser sentido no “nada” que foi filmado.

Em outras palavras, as crianças já estão presentes “atrás” das câmeras, mas esta presença ainda não se fez notar nas telinhas do canal do Youtube e na telona das sessões de cineclube, fazendo com que certos tipos de filmagens e certos modos de “aparecimento” do lugar-escola estejam, ainda, ausentes do público maior, estando restritos àqueles que acompanharam ou assistiram estas filmagens no arquivo do Cineclube Regente/Cha.

Esta presença ainda nos falta trazer à tona tanto nos filmes quanto nos escritos e reflexões, a exemplo do que fizemos com a que impregna as telinhas e telonas quando assistimos ao filme *Composição Coletiva I - Homenagem a Len Lye*¹² produzido em oficina de cinema direto na película com uma turma de crianças de quatro a seis anos¹³. Neste filme a presença das crianças – e de diversos tipos de infâncias – torna-se sensível não na visibilidade direta de seus corpos, mas nas marcas deixadas por eles na película utilizada para fazer o filme.

São exatamente estas marcas indiretas que se tornam sensíveis (visíveis?) quando as crianças estão atrás das câmeras, ainda que atrás seja um modo equivocado de dizer, uma vez que, nas mãos delas, as câmeras não necessariamente se identificam aos olhos, mas se parecem muito mais a um brinquedo que, uma vez seguro nas mãos, pode “servir para o que vier” em seu encontro com o entorno do lugar-escola, situação esta que está expressa nos planos-sequência do filme *FiOs TrAmAdOs Ao AcAsO* em que somos colocados *junto ao corpo* (e não diante dos olhos) de uma criança de menos de dois anos a andar e correr pelo parque da escola.

4. Distintos corpos-câmera, distintos lugares-escola

Como última linha intensiva deste primeiro ano do Projeto trago a direta relação entre o corpo-câmera que filma e o tipo de espaço que ganha expressão nas imagens quando as fil-

¹² <<https://www.youtube.com/watch?v=Sery6gHRSdU>>. Realizado pelo cineasta Sebastian Wiedemann em oficina de cinema promovida pela bolsista Sandra Amaral com o apoio da bolsista Rozeli Melo.

¹³ O processo de produção deste filme está relatado e discutido no texto *Infancia y afectos in-comunes entre la mise-en-expérience y la mise-en-situation-école*. Algunas notas sobre modos de experiencia cinematográficos en una escuela infantil de Campinas (Brasil) a ser publicado em breve no livro *Performances Afectivas: arte, cine, ativismo y modos de lo común en América Latina* (DEPETRIS-CHAUVIN; TACCETTA, previsto para 2021).

magens são projetadas/assistidas em alguma tela. É uma linha que se desdobra e se emaranha nas duas anteriormente apresentadas, uma vez que trata das diferenças entre as *filmagens dos adultos* e as *filmagens das crianças*.

É importante ressaltar que seguimos as proposições trazidas por Migliorin (2015) de apostarmos nas potências das imagens vistas/projetadas e não propriamente nas intencionalidades dos realizadores. Esta linha, portanto, emergiu ao assistirmos aos filmes e filmagens e não ao acompanharmos/conversarmos com adultos e crianças sobre como eles filmaram.

A primeira destas diferenças emerge do “modo geral” como o lugar-escola aparece nas filmagens. Nas *filmagens dos adultos* estamos perto ou longe de determinado fragmento do lugar-escola. Por exemplo, se a filmagem se inicia perto de uma criança ou animal ou gesto, caso ocorra algum movimento naquilo que está sendo filmado, o filmador busca manter o mesmo enquadramento de proximidade, “movimentando-se” junto. O mesmo ocorre nas filmagens de longe. Muito raramente temos uma ampliação ou redução da “quantidade de espaço” enquadrado e também raramente temos o acompanhamento de uma situação filmada por um longo “espaço percorrido”. O que se pode intuir destas *filmagens de adultos* é que são realizadas por corpos-câmera parados ou com pouco movimento.

Nas *filmagens das crianças* vemos que o “tema” é filmado preferencialmente de perto ou com aproximações. Quando estas últimas ocorrem, o espaço é mostrado em travellings para frente, vamos nos aproximando mais ou menos lentamente de algo ou alguém. O que se depreende deste espaço visível nas filmagens é que as crianças caminham em direção a “algo” e, mais do que isto, quando este “algo” é um local, elas *entram no meio* dele, sejam moitas de arbustos ou salas de aula, sejam brinquedos, como o labirinto, sejam brincadeiras, como o futebol. Neste sentido, podemos dizer que nestas filmagens temos mais comumente o perto e o longe em um mesmo plano-sequência ou em duas ou mais tomadas distintas.

Talvez como resultado de corpos-câmera mais parados e corpos-câmera em movimento, a segunda diferença aparece na dinâmica estabilidade/instabilidade (ou seria melhor pensar em velocidade?) das filmagens do espaço.

Nas *filmagens das crianças* o lugar-escola aparece instável em suas visibilidades. Podemos dizer que ali “tudo oscila”, como se estivéssemos em um barco no oceano ou que a própria superfície em que “pisamos” é “ondulante”, como o chão das “casinhas de bolinhas de plástico” das escolas infantis. Esta oscilação daquilo que vemos faz com que, para o espectador, a “horizontalidade habitual” (a de um corpo parado de pé ou sentado) só seja alcançada com um esforço de imaginação (o que estaria em cima e embaixo? O que estaria à frente e atrás e na diagonal? O que estaria...) ou abandonada de vez, deixando o corpo-espectador entregue ao que as imagens *solicitam* dele. Essa estranheza em pensar que as imagens *solicitam* (ou mesmo *exijam*) ações do corpo-espectador que as assistem é o que efetivamente temos vivenciado diante das filmagens feitas por crianças pequenas, como já vem apontando fazem alguns anos as pesquisas de César Donizete Pereira Leite¹⁴ e é também o que temos vivenciado ao acompanhar

¹⁴ Ver, por exemplo, o vídeo, de 2014, O que pode a imagem? <<https://www.youtube.com/watch?v=LYR6xRp-JbdE>>.

as crianças pequenas nas sessões de cineclube, uma vez que elas realizam gestos e movimentos que são nitidamente acionados pelas imagens (e sons) que estão vendo no filme.

Ainda que estas sejam características presentes nas *filmagens das crianças*, há um filme, *Quem quer casar?*¹⁵, realizado como uma experimentação, um Minuto Lumière, ainda no ano de 2017, que tem feito seus espectadores “marear” diante das “imagens rotativas” a que ele nos expõe, fazendo com que o corpo-espectador se mova forçado pelas imagens; muitas vezes os movimentos dos adultos frente a este minuto de imagens são os de fechar os olhos e/ou segurar em algo ao redor.

Temos pensado bastante sobre esta “característica estética” da oscilação das filmagens, apontando-a como uma potencialidade para experimentarmos outros modos de especiação do cinema em que o corpo não fique sentado e/ou parado, apoiando-nos, inclusive, no que vem sendo cada vez mais comum em exposições de artes visuais.

Neste sentido é que, talvez, seja mais interessante pensarmos em velocidade das filmagens e não em oscilação/instabilidade, dando sentido à velocidade tanto a partir do modo como ela aparece nos escritos de Deleuze e Guattari quanto a partir do próprio acompanhamento empírico dos movimentos corporais das crianças (e adultos) nas sessões do cineclube.

Por fim, aponto que este modo de filmar das crianças também tem uma outra característica instigante que é vermos quem está filmando, uma vez que é comum a criança que filma também se filmar num mesmo plano-sequência em que filma o entorno onde se situa. Cabe salientar que esta é uma característica completamente ausente nas *filmagens dos adultos*.

Nas filmagens realizadas pelos adultos a “horizontalidade habitual” é reafirmada todo o tempo, seja quando as câmeras estavam paradas em algum local ou suporte, seja quando estavam nas mãos dos filmadores (quando há uma ligeira oscilação nas imagens). São muito raras, por exemplo, filmagens na diagonal da superfície, enquanto são frequentes as panorâmicas, especialmente quando o “tema” filmado abarca espaços amplos. Panorâmicas são raríssimas nas *filmagens das crianças*, talvez porque realizar um panorama “responde ao desejo de abarcar e de circunscrever o espaço” (CASTRO, 2015, p. 28) e este desejo seja mais presente nos adultos que buscam contextualizar o que filmam “de fora”, enquanto as crianças, digamos, filmam de dentro da situação filmada, filmam enquanto vivenciam o que está sendo filmado.

A maior estabilidade das *filmagens dos adultos* permite acompanharmos os infinitos movimentos dos corpos das crianças em interações variadas com as demais trajetórias heterogêneas que compõem o parque da escola. Foi justamente ao vermos em muitas destas filmagens o movimento de girar que notamos como ele é insistente e repetitivo entre as crianças, levando-nos a relacioná-lo com um possível *agir*, nos termos de Fernand Deligny (2009; 2015).

Interessante notar que a câmera fixa (fixada no chão ou em algum outro local ou suporte) foi a mais exercitada como estratégia para experimentar-se outros modos de criação de imagens, principalmente entre os adultos (ver, por exemplo, filmes como *Fogueira* – câmera

15 <https://www.youtube.com/watch?v=uCL4qNmy_0I>.

no chão dentro de uma “coluna” de pneus – e *Fogo*¹⁶ – câmera colocada no chão próximo a crianças brincando). Entendemos este tipo de experimentação com câmera fixa como uma tentativa de reduzir a extrema centralidade daquilo que está em quadro e explorar as inúmeras possibilidades do extracampo cinematográfico. As potencialidades de “fazer ver sem mostrar” já aparecem em alguns filmes e vieram a ser exploradas como estratégia para lidarmos com alguns “problemas” que o próprio lugar-escola nos colocou, seja a não identificação da criança que chora (como nos filmes *Despedida* e *Fogueira*), seja na não identificação individual para que ocorra uma identificação coletiva (a exemplo da utilização das sombras no filme *Magia de brincar*). No entanto, o extracampo ainda é pouco utilizado para criar sensações e outros sentidos em nossos filmes.

Como terceira e última diferença que constitui esta linha, aponto a que está diretamente vinculada à altura dos corpos-câmera: o ângulo alto e “de cima para baixo” das *filmagens dos adultos* e o ângulo baixo e “frontal” das *filmagens das crianças*. Ela se faz bastante previsível quando lembramos serem as crianças o foco largamente priorizado nas *filmagens dos adultos*. Sendo eles mais altos que as crianças, as filmam como as olham, ainda que de uma altura um pouco menor, aquela em que as mãos habitualmente seguram o celular quando filmamos algo mais baixo que nós, adultos. Mas esta posição fica mais próxima do chão entre os profissionais que trabalham com os bebês, chegando mesmo a colocá-la mais frequentemente no chão.

Quanto às *filmagens das crianças*, as aspas na palavra “frontal” são devidas ao fato de, como já apontado, as crianças filmam na “velocidade dos seus gestos e corpos” e, se é verdadeiro que há a tentativa das crianças um pouco maiores (entre 3 e 6 anos) de filmar frontalmente, é verdadeiro também que, mesmo quando foram crianças maiores as filmadoras, vemos oscilação no quadro-espaco filmado, no qual chão e céu sempre podem aparecer (mesmo que para desaparecer em seguida), não sendo eles os focos das filmagens. Também para os lados o quadro-espaco oscila nestas filmagens, sendo estas oscilações diretamente vinculadas aos afetos do entorno que chegam ao corpo-câmera: se alguém chama seu nome ou grita por qualquer motivo, se um mosquito ou besouro toca seu braço, se algum barulho ocorre por ali, se um pássaro ou algo inesperado passa ao seu redor, se...

Crianças são corpos muito mais abertos ao inesperado na medida mesma que são abertos a serem afetadas pelo que lhes chega do entorno, nos termos de Doreen Massey (2008), do que constitui o lugar-escola e é copresente às crianças que filmam. Por isto, as diferenças apontadas nesta última linha intensiva são traços que emergiram do e no encontro entre cinema e escola cheia de crianças.

No filme *À espera*¹⁷, realizado durante a pandemia, com a escola vazia de crianças, temos outros tipos de filmagens realizadas pelos adultos. Nele caminhamos rápido por alguns locais através de travellings, subimos e descemos, vendo céu e chão, sentados no balanço. Neste filme a escola aparece plena das outras trajetórias heterogêneas que compõem o lugar-escola,

16 <<https://www.youtube.com/watch?v=X6ECXdcw98o>>. Realizado pela bolsista Juliana Oliveira.

17 <<https://www.youtube.com/watch?v=LiriYT5DAn0>>. Realizado pela bolsista Juliana Oliveira tendo a participação dos demais bolsistas e composição musical da bolsista Mônica Araújo da Silva.

tais como árvores, brinquedos grandes e pequenos, flores, paredes e pátios, pinturas e desenhos, carteiras empilhadas atrás das portas de vidro... Estas “coisas da escola”, trajetórias não humanas que convivem conosco na CEI Regente Feijó e na CEI Cha Il Sun, estão no filme a dar expressão para uma grande ausência, a das crianças (ainda que, em certo momento do filme, ouçamos risos e conversas delas enquanto vemos o parque sem criança alguma). Neste filme, adentramos nas escolas como um grande extracampo onde o que é mais sensível não é o que está no plano do visível.

Forçados por novas necessidades, os bolsistas cineastas aprendizes seguem sendo afetados pelo cinema e pelo lugar-escola, inventando outros possíveis para cinema na escola. Neste último filme, um possível que emergiu do esgotamento, durante a pandemia, de todas as possibilidades de fazer cinema com e para as crianças: não havendo mais possíveis, inventamos um novo possível.

Assim seguimos, isolados no plano corporal-extensivo, e cada vez mais próximos no plano intensivo e coletivo, criado pelo comum que temos vivenciado no encontro entre cinema e escola de Educação Infantil.

5. Continuidades (im)possíveis

Para o próximo ano apostamos nas *filmagens das crianças* não somente devido ao esperado ingresso mais intenso delas nas experiências com o cinema, mas também às expectativas conceituais do Projeto, em torno das proposições de Fernand Deligny, uma vez que as professoras e professores passam a ter maior conhecimento e controle da linguagem audiovisual distanciando-se da “condição autista” no ato filmar, reduzindo a parcela do *agir* e ampliando a do *fazer* em seus modos de produzir cinema no encontro com o lugar-escola.

No entanto, esta “condição autista” permanece muito presente entre as crianças, mesmo as maiores. Nas experiências já realizadas, as crianças-corpos-câmera seguem se relacionando com o entorno como um “encontro aberto” realizando seus traçados a partir daquilo que afeta seus corpos no momento em que têm uma câmera acoplada a eles: “vou filmar no labirinto”; “vou filmar a fulana no escorregador”; “vou...”. Este “vou filmar...” emerge quase sempre quando a câmera está nas mãos. Isso faz com que sejam nas filmagens delas que, cada vez mais, temos mais nitidamente a coincidência dos dois mapas, o dos afetos e o dos trajetos: “*os dois mapas, dos trajetos e dos afectos, remetem um ao outro*” (DELEUZE, 1997, p. 88), lembrando sempre que “o trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem” (DELEUZE, 1997, p. 83).

6. Referências

CASTRO, Teresa. *Impulso cartográficos do cinema*. In: AZEVEDO, Ana Francisca de; RAMIREZ, Rosa Cera-rols; OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de (Eds.). Intervalo II: entre geografias e cinemas. Guimarães: UMI-NHO, 2015. cap. 1, p. 23-39. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/38633>>. Acesso:

07/12/2020.

DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELIGNY, F. *O Aracniano e outros textos*. São Paulo: n-1 edições, 2015.

_____. *Permitir Trazar Ver*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2009.

DEPETRIS-CHAUVIN, I.; TACCETTA, N. (Org.). *Performances Afectivas: arte, cine, activismo y modos de lo común en América Latina*. Buenos Aires: Editorial La Cebra [no prelo].

LEITE, C.D.P. *Imagens, experiência e acontecimento na infância e na educação*. Linha Mestra, Campinas, pp. 200-223, ago/set 2015. Disponível em: <https://linhamestra27.files.wordpress.com/2016/02/27d_cesar_donizetti_pereira_leite_imagens_experiencia_e_acontecimento_na_infancia_e_na_educacao.pdf>. Acesso: 07/12/2020.

MASSEY, D. *Pelo espaço – uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

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

OLIVEIRA JR, W.M. *A floresta não (a)parece selvagem por todos os lados: encontros inumanos no cinema em escolas infantis*. Climacom Cultura Científica - Pesquisa, Jornalismo e Arte, v. 17, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/wenceslao-jr-florestas/>> Acesso: 07/12/2020.

OLIVEIRA JR, W.M.; AMARAL, S.R.F. *Arte e democrazia tra cinema e scuola dell'infanzia*. In: INFANTINO, A. (Org.). *I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia*. Milão: Guerini, 2019, p. 107-136.

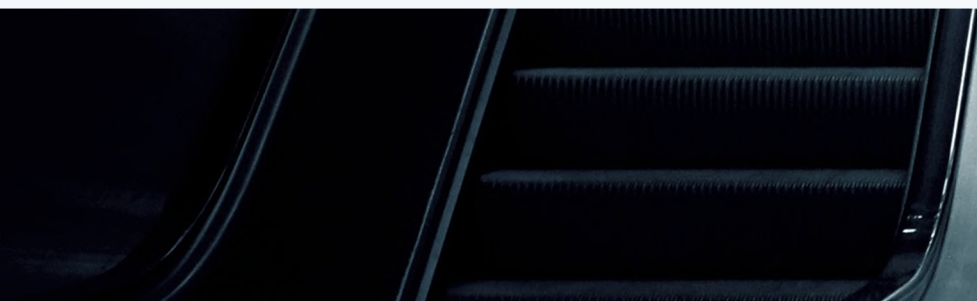
TEBET, G. (Org.) *Estudos de bebês e diálogos com a sociologia*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

VILELA, E. *Silêncios Tangíveis – corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono*. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

O CONTEMPORÂNEO, A PEDAGOGIA DO CINEMA E A PRODUÇÃO DE FILMES

Keven Fongaro Fonseca

Educador audiovisual e pesquisador. Licenciado e Mestrando em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal Fluminense, UFF, onde pesquisa Educação Audiovisual como membro do Laboratório Kumã. Coordenador do projeto "Cinema, Sujeitos e Territórios" junto à ONG Ecofalante e de grupos de cinema para professores da educação básica em desdobramentos do projeto Inventar com a Diferença. Ministrou oficinas livres de cinema em diversas escolas públicas do RJ e espaços como a Biblioteca Parque de Niterói. Também ministrou cursos e palestras de audiovisual e pedagogias digitais para instituições como a Aliança Francesa (Rio de Janeiro-RJ), a Escola Sonata (Ouro Preto do Oeste - RO), a UFF, e a Secretaria de Educação de Niterói-RJ.



Oito definições de “contemporâneo” propostas por Giorgio Agamben são usadas como ponto de partida para compreender o funcionamento metodológico de duas propostas práticas: uma pedagogia do cinema e um modo de produção de filmes.

Palavras-chave: Pedagogia do dispositivo; Cinema de Grupo; Mestre Ignorante.

1. Introdução

Em “O que é o contemporâneo?” (2009), Giorgio Agamben propõe algumas definições para a noção de contemporaneidade. Elas são em certa medida cumulativas e fazem parte de uma longa cadeia de pensamento, de modo que as primeiras definições não são exatamente substituídas ou negadas pelas seguintes, mas estas se constroem a partir daquelas; ocorre que cada nova definição expõe um aspecto da contemporaneidade que as anteriores não haviam ainda dado conta. Com razão, no fim do texto Agamben oferece uma breve síntese em que retoma as primeiras páginas já com os adendos levantados em toda a reflexão.

Há dois trabalhos que (e isso tomaremos como hipótese) podem ganhar se conseguirem estabelecer um diálogo com estas noções de contemporâneo. Estes dois trabalhos são muito delicadamente diferenciáveis; na prática, se confundem. Faremos aqui, para início e prosseguimento deste texto, uma separação teórica: 1. de um lado, um modo de produção de filmes que por vezes iremos nos referir como “cinema compartilhado”, mas poderia ser chamado também de um cinema de dispositivos, um cinema de grupo, um cinema de encontro. O mais importante é saber que estamos falando de um recorte do cinema documentário caracterizado por filmes que nascem de encontros entre (pelo menos) dois indivíduos e que preservam no produto final o caráter da singularidade desses encontros, tais como o não-roteiro, a não-tese, a abertura para o real, e uma tensão entre esse real e a necessária dimensão de artifício que o filme possui; alguns exemplos para materializar este âmbito: filmes de Eduardo Coutinho (digamos, *Edifício Master*, 2002), *Rua de Mão Dupla* (dir. Cao Guimarães, 2002), *Histórias de Morar e Demolições* (dir. André Costa, 2007) ou *A Cidade é uma Só* (dir. Adirley Queirós, 2012). São filmes que entram no cinema documentário em oposição às investigações mais jornalísticas ou aos documentários de cunho mais didático, aos exemplos de *João de Barro* (dir. Humberto Mauro, 1956), *O Dilema das Redes* (dir. Jeff Orlowski, 2020) e *Portugês, a Língua do Brasil* (dir. Nelson Pereira dos Santos, 2007). Agruparemos este segundo grupo e criaremos, com isso, dois extremos forçosamente grosseiros: numa ponta o cinema compartilhado (de grupo, de encontro, etc), no outro as imagens de reportagem às quais nos referiremos também como modelo sociológico (de filmagem)¹. A diferença crucial reside no modo de produção, em um caso orientado por processos coletivos e abertos para interferências de diversas ordens – o que inclui até procedimentos como ligar a câmera e o gravador sem sequer olhar para o que ela captura, tamanho o desapego em prever o filme antes de fazê-lo –, enquanto no outro caso aparece algo mais caracterizado por alguém querendo usar o cinema para “falar alguma coisa” ou fazer algo como defender ou expor uma tese ou hipótese, e indo buscar ou produzir as imagens que precisa para fazer isso.

Coloquemos então de um lado o cinema compartilhado como oposto ao modelo sociológico, e 2. do outro lado, uma “pedagogia do cinema”. Usaremos nos próximos parágrafos estes termos (pedagogia do cinema) para nos referir não aos processos pedagógicos envolvidos na produção ou na contemplação de filmes, mas sim a uma pedagogia (uma teoria de Educação) que vem do cinema, isto é, a uma proposta de compreender a educação, a posição do professor,

¹ Em alusão ao termo de Jean Claude Bernardet reproduzido por outros pesquisadores do cinema documentário com sentido similar, e. g. vide artigos da coletânea *Documentário no Brasil: Tradição e Transformação* (TEIXEIRA, 2004).

do aluno, do processo de ensino e aprendizagem, fundamentada em processos da teoria, da história e da prática do cinema. Muito da pedagogia do cinema que gostaríamos de tratar – algo como uma “pedagogia da emancipação”, “pedagogia do dispositivo” ou uma “pedagogia do encontro” – tem uma grande semelhança com a noção de mestre ignorante, de Jacques Rancière (2002), que por sua vez se opõe à noção do explicador que só embrutece². Esse é o quadrante com o qual iremos trabalhar: cinema compartilhado e modelo sociológico, pedagogia do cinema com mestre ignorante e pedagogia tradicional com explicador embrutecedor. Argumentaríamos em favor, é evidente, do modo compartilhado de produção e do modo mestre-ignorante de dar aula; a diferença entre os dois é delicada, mas trataremos daqui em diante como coisas distintas.

O que faremos será levantar algumas passagens do texto de Agamben em que ele sugere definições para o contemporâneo e tentar encaixar esse quadrante nelas, uma a uma, para ver que tipo de melhor entendimento podemos ter a partir desses pensamentos sobre o contemporâneo, em especial sobre a pedagogia do cinema no modo de emancipação trazido pelo mestre ignorante e sobre a produção fílmica no modo compartilhado.

2.

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo (AGAMBEN, 2009, p. 59).

A primeira definição é ainda muito solta e de baixa aplicabilidade às atualizadas pedagogia do cinema (de emancipação, de dispositivo): ela carece de subsídios para a alteridade, e por isso vai para o lado do embrutecimento. Começa postulando uma centralidade do sujeito tal que, transposta aos filmes, ficaria sob o papel de algo como um enunciador um tanto onipotente – digamos, documentários produzidos dentro de um modelo sociológico em que o ato de filmar (e montar) serve mais como um estudo de caso, ou como uma maneira de demonstrar ou verificar uma hipótese do documentarista; estaríamos muito mais próximos das reportagens de TV. Transposta à educação, essa centralidade manifestaria-se mais na figura do explicador ou de alguém que é reconhecido como autoridade na situação pedagógica.

O entendimento demandado é este pela proposta de pensar a “singular relação com o próprio tempo”, onde lê-se que há um sujeito que relaciona-se com um tempo em que ele especificamente (e especialmente) insere-se. Faz falta uma discussão sobre o tempo propriamente dito, mas falar em “próprio tempo” parece ser também algo que toma um sujeito central como referência para entender o que é o tempo. É certamente o meu tempo, o seu tempo, o tempo em que ele se insere; mas não é contemplada aqui a possibilidade desses tempos de diferentes sujeitos se cruzarem, ou, ainda, deles dependerem um do outro para se constituir.

² Diz FRESQUET numa passagem em que discute as propostas de Rancière (2013, p. 22) “há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra, quando se aposta no mito da necessidade pedagógica da explicação. Explicar é negar a capacidade dos sujeitos poderem entrar em contato direto com aquilo a ser aprendido. Daí que o autor [Rancière] defina a ordem explicativa como própria de uma pedagogia embrutecedora”.

Aderir ao próprio tempo e simultaneamente distanciar-se dele é algo que serve para dizer do explicador ou do repórter. O presente, nestes casos, ganha um caráter de utilidade; o encontro vira funcional, pois a participação desse sujeito central na aula ou na filmagem serve mais para se desviar do presente que para se entregar a ele. O professor das explicações constrói com seus atos uma educação do amanhã, uma escola do amanhã, do futuro³, e retoma o passado senão para capturá-lo e ensiná-lo: o professor adquire um saber (passado) e o ensina (futuro); a natureza presente do encontro não é por demais significativa nesse tipo de processo. Da mesma forma faz também o repórter: vem ele com sua tese pronta (passado) e utiliza o encontro para produzir as imagens que irão denunciar ou explicar aquela situação (futuro); o presente, sempre servil. Faz sentido aqui falar em um contemporâneo que é no presente mas que escapa do próprio presente e se dá em tempos outros.

3.

O poeta, enquanto contemporâneo, é essa fratura, é aquilo que impede o tempo de compor-se e, ao mesmo tempo, o sangue que deve suturar a quebra (AGAMBEN, 2009, p. 61).

Lidaríamos aqui com um posicionamento semelhante ao anterior, mas ainda mais contundente. O tempo como algo fraturado começa (é verdade) a dar margem para pensar noções de alteridade. Agamben chega a falar, em contraposição a um “tempo de vida do indivíduo”, de um “tempo histórico coletivo [. . .], cujo dorso [. . .] está quebrado” (2009, p. 60-61); mas como se define esse tempo coletivo? Ora, se o poeta é a um só tempo a própria fratura e aquele que deve suturar a quebra, a centralidade de um sujeito – ênfase na singularidade: um sujeito – é ainda a referência para pensar o tempo contemporâneo. Contradiz um bocado a noção de um tempo coletivo esta outra de pensar o próprio poeta como fratura e aquele que sutura a quebra.

Mas a dupla função do poeta contribui muito para a compreensão do explicador e do repórter se aplicada sem considerar a noção de tempo coletivo (que, depois, no texto do Agamben, pode ser retomada sem complicações; mas não aqui). Seriam eles (o explicador e o repórter) figuras que atuam para quebrar mesmo o tempo: para impedir que o passado, o presente e o futuro componham-se como uma unidade; a atuação no presente se dá para ir a um futuro que não é, senão, o próprio passado: um ciclo de embrutecimento⁴, e o presente ele mesmo é um caminho como que quente, algo por onde se passa mas não se fica. A atuação do poeta, do explicador e do repórter é uma fratura que nega o presente como um aqui e agora, e que só faz

3 Ver a discussão sobre as “escolas do amanhã” em MIGLIORIN, 2015, especialmente pp. 69-73.

4 Diz Rancière, 2012, p. 18: “A lógica da explicação comporta, assim, o princípio de uma regressão ao infinito [. . .] O que detém a regressão e concede ao sistema seu fundamento é, simplesmente, que o explicador é o único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria, explicada. Ele é o único juiz dessa questão, em si mesma vertiginosa: teria o aluno compreendido os raciocínios que lhe ensinam a compreender os raciocínios? [. . .] O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre aprender e compreender. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra”. Assim, não há uma emancipação: há, no máximo, uma troca de lugares. Tudo que o aluno pode fazer é tomar o lugar do professor e, desta forma, instaurar outra pessoa no lugar de aluno que no futuro só poderá tomar o seu lugar, e assim por diante.

transformar o (mesmo) passado em futuro.

4.

Contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros (AGAMBEN, 2009, pp. 62-63).

O presente começa, por fim, a ser a referência para definir o contemporâneo; ele não se define agora em função do poeta (mais como explicador ou repórter, anteriormente) e sua ação demasiada subserviente ao passado ou ao futuro, em todo caso desconexa do aqui e agora do presente que ele habitava apenas pelo valor funcional. É manter fixo o olhar no seu tempo que interessa. Ainda há um sujeito centralizado sendo colocado como objeto de análise, e esse sujeito possui um tempo que é seu. O contemporâneo de alguma maneira deixa-se cativar por este tempo que lhe pertence. Talvez seja um salto declarar já esse tempo como “o” presente, mas não o é pelo menos declará-lo como “um” presente: presente seria o tempo onde se dá o modo de ser e estar de um dado sujeito.

Sobre a noção da obscuridade desse tempo experimentado, é possível que, como dizia Aristóteles dos grandes enredos em narrativas (2008, pp. 51-52), o fato de ser grande demais não permite a visão do todo: seria então o tempo experimentado por um sujeito, seu presente, por demais misterioso para ser apreendido como um todo por um gesto de percepção. Aquilo que já foi, a História, poderia ser estudada; e aquilo que não foi, imaginado; mas aquilo que é, isso nos escaparia pela grandeza. E esse escape seria uma qualidade definidora do presente.

Voltemo-nos então àquilo que escapa de quem mantém fixo o olhar no seu tempo. Esse pensamento estabelece um diálogo enorme com a noção de alteridade: sobretudo porque no recorte de pedagogia do cinema e de produção filmica que assumimos (apontados no início), ela (a alteridade) se dá em encontros que são primordialmente caracterizados pela diferença. É a diferença que vem à tona quando na produção de um filme ou numa aula opta-se pelos princípios expostos de um cinema compartilhado ou de uma posição de mestre ignorante (em desfavor aos princípios do modelo sociológico de fazer documentário ou de uma pedagogia mais embrutecedora). Mas, se a diferença é o que se destaca pelo choque, pelo contraste, e pela invenção que o contato com o novo demanda, há algo que sustenta esse encontro e essa experiência de alteridade; algo que o torna possível, diríamos meramente a capacidade de se submeter a um encontro com a diferença. É uma questão de princípios humanos: um deles é a possibilidade de se disponibilizar para a alteridade. Essa igualdade, tão mobilizada por aquilo que externamente habita o mundo tanto de um indivíduo quanto de outro – como as imagens e os sons, no caso do cinema e do audiovisual –, direcionada no processo de produção de um filme (compartilhado) ou em uma aula (dada por um mestre ignorante), tem pelo menos duas propriedades no que diz respeito às suas consequências: 1., os sujeitos envolvidos (todos!) precisam ter disponibilidade para oferecer uma especial atenção ao tempo que experimentam, e 2., um bocado de coisas que por definição escapam – em suma, a diferença; tudo aquilo que é o outro – entra em contato (ou em choque, ou em diálogo) com um sujeito. É nesse sentido que podemos dizer que são

encontros não para perceber aquilo que se pode ver (a luz), isto é, o igual, aquilo que é de comum a todos os indivíduos, mas são encontros para perceber justamente aquilo que não se vê (o escuro). Logo, “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro” (AGAMBEN, 2009, p. 62); contemporâneo é aquele que tem uma experiência de alteridade.

5.

O contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpretá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho das trevas que provém do seu tempo (AGAMBEN, 2009, p. 64).

Neste trecho vale mais destacar o que se pode pensar sobre a disponibilidade. A centralidade do sujeito como referência, muito marcada nas primeiras passagens comentadas, torna-se uma centralidade como mobilizadora: o sujeito descrito não é tão propriamente o que define o tempo ou o contemporâneo, mas ele é quem mobiliza o contemporâneo. É preciso que alguém faça alguma coisa para que o contemporâneo aconteça. Mas, quando aplicamos isso ao mestre ignorante ou a um cinema compartilhado, o outro (a diferença) torna-se indispensável; fazer acontecer o contemporâneo é fazer acontecer uma experiência de alteridade. E isso não é algo feito por um dos lados da equação, mas por todos os envolvidos. É preciso uma disponibilidade para ter a experiência (que não é solitária, mas com o outro) – além de, e especialmente, uma disponibilidade para reconhecer a igualdade e, com ela, confrontar a diferença. Aparece aqui um certo amor pelo mistério; ou, em outros termos, um interesse pela diferença; ou, em outros ainda, um gosto pelo escuro. É preciso compreender que a diferença lhe diz respeito; e que a diferença, mais que a igualdade, vai diretamente ao seu encontro.

6.

Ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar (AGAMBEN, 2009, p. 65).

Falaríamos ainda da disponibilidade, e principalmente do quanto ela depende de um posicionamento. Seria um bom diálogo entre uma pedagogia do cinema pensada com o mestre ignorante e as propostas da “Pedagogia da Autonomia” (1996), de Paulo Freire: seríamos forçados a pensar sobre a condição humana e seu caráter ético e estético, e portanto político. Age-se. Posiciona-se. Isso é dado. O contemporâneo nesses recortes da produção cinematográfica e da pedagogia do cinema seria algo a alcançar-se somente depois de posicionar-se nesse sentido. A diferença que tanto nos escapa: é preciso fazer o esforço de se dispor a entrar em contato com ela. Depois da experiência de alteridade, as diferenças continuam a existir – efetivamente, só aumentam. Mas, nessas oportunidades que temos (ou que criamos junto com o outro) de pro-

mover um encontro em que elas (as diferenças) são expostas – e o impacto de se submeter a essa exposição é notável⁵ –, é uma questão de realmente tentar – realmente tentar sentir o que sente o outro, perceber o que percebe o outro, experimentar o que experimenta o outro. Isso é ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar.

7.

A contemporaneidade se inscreve no presente assinalando-o antes de tudo como arcaico, e somente quem percebe no mais moderno e recente os índices e as assinaturas do arcaico pode dele ser contemporâneo. Arcaico significa: próximo da *arké*, isto é, da origem (AGAMBEN, 2009, p. 69).

Então, o que acontece numa experiência de alteridade? Já vimos (mas só agora colocaremos em poucas palavras:) que a contemporaneidade, na pedagogia e na filmagem, se dá quando alguém percebe, prestando atenção, que no seu tempo há uma escuridão, e essa escuridão diz respeito ao outro e sua diferença; assim, constituem-se as escuridões através de um conhecimento de si e de um reconhecimento do outro: o que eu vejo e o que eu não vejo, mas que eu verifico. Já definimos que o tempo que lhe diz respeito pode ser chamado de seu presente; ele, portanto, não se confunde com o passado e o futuro. Mas podemos pensar noções de passado e de futuro que complementem essa de presente (o tempo que lhe diz respeito) na situação de alteridade. O passado seria naturalmente entendido pela noção de *arché* (arké, na tradução de Agamben citada acima): não é exatamente aquilo que vem antes, mas é aquilo que sustenta tudo, o princípio do todo; a origem, nesse contexto. A *arché* do presente não é o que vem antes do presente, é o que sustenta o presente. A *arché*, inclusive, está sempre em todas as coisas. Se a *arché* é água, conforme diz-se de Tales de Mileto, ou o ar, conforme Anaxímenes de Mileto, ou ainda o fogo, conforme Heráclito de Éfeso, o que se conclui disso é que a água, o ar, ou o fogo, de alguma forma *estão* nas coisas⁶. Se a origem da árvore é a água, então a água está na árvore; ela não veio antes e deixou de ser. É esse sentido de *arché* que podemos atribuir à noção de passado; e então poderíamos pensar em uma experiência de alteridade no que diz respeito ao seu passado: não ao que veio antes dela, mas àquilo que está nela e que a permite ser, que a sustenta.

8.

A distância – e ao mesmo tempo a proximidade – que define a contemporaneidade tem seu fundamento nessa proximidade com a origem, que em nenhum ponto pulsa com mais força do que no presente (AGAMBEN, 2009, p. 69).

A pedagogia do cinema e a produção compartilhada conhecem bem disso. As propostas de atuação no presente atuam fortemente no nível da memória individual e coletiva. Dispositivos como “fotografia narradas” ou “história dos objetos” (MIGLIORIN et al, 2016, pp. 28-29

⁵ Ver, por exemplo, a discussão sobre a delicadeza de fazer uma crítica aos “filmes de escola” que perpassam essa pedagogia emancipadora e essa produção compartilhada, no texto “Para uma crítica dos filmes feitos na escola”, MIGLIORIN e PIPANO, 2019, pp. 57-66.

⁶ Ver “A Filosofia Antiga”, de André Cresson, 1960.

e pp. 36-37, respectivamente), ou as experiências de dinâmicas de grupo na pedagogia do cinema⁷ revelam muito como uma disponibilidade para uma experiência de alteridade traz à luz muito do passado (da *arché*) daquelas diferenças. Quando alguém conta uma história mobilizado por uma dinâmica ou um dispositivo, não é uma questão de lembrar algo que já passou; é, ao contrário, uma questão de verificar algo que está aí, algo que fundamenta. Digamos, a memória não vem como antecedência cronológica, mas como parte do tempo que interessa; não é que o passado e o presente são uma e só coisa, nem que o passado serve ao presente, mas sim que o passado é aquilo que garante o presente. Se a contemporaneidade se inscreve no presente assinalando-o antes de tudo como arcaico, diríamos que uma pedagogia do dispositivo ou um filme compartilhado atuariam como instauradoras de arcaicas contemporaneidades.

9.

A atenção dirigida a esse não vivido é a vida no contemporâneo. E ser contemporâneo significa, nesse sentido, voltar a um presente em que jamais estivemos (AGAMBEN, 2009, p. 70).

Já podemos, espera-se, entender isso por completo em termos de alteridade, e nessa altura os fragmentos de Agamben também já (cremos) se localizam muito bem nas delimitações propostas de pedagogia do cinema e de produção fílmica. Aqui, nota-se que o não vivido não é o (seu) passado e nem o (seu) futuro: é o presente do outro. Há o tempo que lhe diz respeito e isso vale para todo indivíduo, pois, embora sejam todos diferentes, há essa igualdade primeira. É nesse sentido que pela experiência de alteridade volta-se a algum presente que não é seu; “a um presente em que jamais estivemos”. Por fim,

Isso significa que o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder (AGAMBEN, 2009, p. 72).

10. Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?*. In: _____. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução: Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009. pp. 55-73.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução e notas: Ana Maria Valente. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- CRESSON, André. *A filosofia antiga*. Tradução de Beatriz Moura. 2a edição. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá*. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azou-

⁷ Registros de relatos dessas práticas e dinâmicas podem ser vistos em REIS e FONSECA, 2019, e no site <<http://cinemasujeitoseterritorios.uff.br/nossomaterial/>>.

gue, 2015.

_____ et al. *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói (RJ): EDG, 2016.

_____ ; PIPANO, Isaac. *Cinema de Brincar*. Belo Horizonte, MG: Relicário, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIS, A. L. M.; FONSECA, K. F. . *Cinema, Sujeitos e Territórios: Relatos enviados aos participantes dos encontros do primeiro semestre de 2019*. Disponível em: <<http://cinemasujeitoseterritorios.uff.br/experiencias/>>. Acesso em 08/12/2019.

TEIXEIRA, Francisco Elinaldo (organizador). *Documentário no Brasil: tradição e transformação*. São Paulo: Summus, 2004.

TROPEÇOS E RECOMEÇOS

Reflexões em práticas de cinema e educação

Armando Manoel Neto

Mestrando pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - PPGE UFSCAR desde 2019. Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH-USP; e técnico em Produção de Áudio e Vídeo pela Escola Técnica Estadual Jornalista Roberto Marinho.

Este artigo questiona algumas práticas de dispositivos cinematográficos empenhados, experimentados, e etnografados em diferentes contextos pedagógicos, para, enfim, suscitar reflexões educacionais sob determinados processos. Neste sentido, o texto segue um caminho baseado na observação de percursos e resultantes práticas de jovens em oficinas e salas de aula, do ensino médio e superior, que foram mediados por dispositivos cinematográficos. Mesmo tendo essa base analítica, o texto não se fixa em experiências pontuais, mas busca estabelecer conexões de sentidos e atravessamentos entre o práticas de cinema e a educação. Propomos pensar as imagens, as visualidades e o olhar do espectador e criador audiovisual de e para dentro do projeto educativo de determinados espaços, por meio de indagações as propostas dos diferentes tipos de cinema praticado na escola.

Palavras-chave: Cinema; Educação; Artes.



1. Introdução

Fabián Núñez (2011) observa questões norteadoras para pensarmos o cinema na América Latina, incluído aí o Brasil. O autor nos convida a pensar a prática material da realização cinematográfica em sua intersecção com a criação da estética visual. O interesse discursivo, mas também empírico, apontado por Núñez, nos remetem a uma ligação prática entre a criação e os modos de fazer cinema. Ambas são eminentemente e imanentemente técnicas, mas que se desdobram também de modo estético e discursivo. Se, dentro desta perspectiva, pensarmos que são os cineastas brasileiros e latino americanos que assumem e corporificam o papel de formuladores de novas estéticas e novos modos de produção, ao se engajarem no cinema, é por meio de um olhar para este sujeito que nossa reflexão sobre o cinema vai se debruçar. Trata-se de um sujeito criador, dominante, desejante e falador das técnicas do cinema. Tais técnicas podem ser concebidas como saberes/poderes relativos tanto aos discursos ou técnicas narrativas, discursivas e imagéticas; mas também a práticas empíricas concretas. Tais relações com fatores extra cinematográficos apontadas, de fato subsidiam uma teoria possível para o cinema latino americano, como cinema que se quer anticolonialista (ou decolonialista). É o descentramento em relação ao campo cinematográfico que marca a contribuição latino americana a teoria e as inovações do cinema:

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

É a partir desta perspectiva que pensamos a formação de sujeitos, que, enquanto alunas e alunos, de escolas ou de projetos sociais de cinema, se encontram com essa perspectiva de cinema latino americano possível, caracterizado pela relação extra-cinematográfica, ou seja, que escapa às possibilidades criativas e imaginativas, mobilizadas em exercícios formativos, práticos, de mão na massa, com luz, câmera e ação!

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

Cabe pensar também que muito do que se compreende hoje em dia por cultura, comunicação e até mesmo conhecimento é manifesto em formato audiovisual. Um segundo ponto de vista é o de que as experiências com o cinema e o audiovisual estão intimamente e são expressivamente influenciadas pelo desenvolvimento massivo das mídias digitais em nossa era. Atualmente a mídia digital está expressivamente ligada à presença do computador e dos celulares nas mãos, casas, ambientes de trabalho, escolas, universidades e salas de aula das grandes cidades brasileiras e do mundo (SANTAELLA, 2018, p.138). Em terceiro lugar, nota-se também dentro deste desenho histórico no qual nos situamos, o surgimento e popularização da *Internet*, como mídia virtual, que permitiu o rearranjo em rede das formas de comunicação contemporâneas. O cinema não saiu incólume das transformações sócio culturais recentes. Neste sentido, mídias analógicas, mídias digitais e virtuais convergem, e acabam por nublar os limites entre as definições clássicas de cinema e audiovisual. O que é o cinema especificamente? O que é o audiovisual? Não cabem respostas fáceis e óbvias a estes questionamentos. Mas é importante tê-los em mente quando se trabalha com cinema e educação.

2. Reflexões sobre o uso do dispositivo *Minuto Lumière*

A partir das perspectivas apresentadas - importância da relação produção criação, cinema enquanto arte e contexto do mundo digital - entendemos a importância e a fecundidade dos dispositivos cinematográficos como instrumento de criação artística. Portanto devemos pensá-los como estratégias de criação no audiovisual contemporâneo que já são amplamente compreendidas e dignas de atenção. Ao trabalharmos os dispositivos como instrumentos que viabilizem a criação artística, pensamos neles como componentes para se referir à disposição dos elementos constituintes de uma obra, importantes sobretudo porque são manipuláveis e transformáveis, ou seja, constituintes do espaço privilegiado no qual os estudantes-criadores atuarão.

Trata-se aqui de discutir a noção de dispositivo como estratégia narrativa capaz de produzir acontecimento na imagem e no mundo. Pensar de que forma as novas tecnologias do audiovisual são organizadas em dispositivos de criação é pensar também o estatuto da imagem contemporânea, a possibilidade e o sentido da produção de novas imagens (MIGLIORIN, 2005, p. 1).

Falar em dispositivos cinematográficos implica fundamentalmente em pensar processos de criação e interação com imagens. Processos estes que entendemos que devem colocar os interlocutores no papel de criadores, o que permite de fato pensar a criação em si. Sendo esta a condição necessária para que ocorra de fato uma experiência sensível de si e do mundo, ou seja, para que o cinema seja de fato um potencial inventor de formas de engajamentos no compartilhamento sensível de ideias, conceitos, percepções de mundo e conhecimento.

Em diversos contextos de trabalho empenhamos o dispositivo conhecido como “Minuto Lumière” como o primeiro passo para se pensar o cinema como ferramenta educativa. De fato, se mantermos a concepção do trabalho com o cinema no formato de curso extensivo, no qual

abordaremos as origens do cinema na história da humanidade, faz sentido alocar tal dispositivo junto a explicações sobre o cinematógrafo, seu tamanho e pouca mobilidade, a ausência da captação sonora, bem como os limites físicos temporais das películas.

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

O que se deve ter em vista é que o Minuto Lumière, como dispositivo cinematográfico, também é um dispositivo “foucaultiano”. Suas “regras” discursivas possibilitam incorrer no risco de constranger olhares. Estabelecer um plano fixo, por exemplo, não permite que se façam vídeos ultrarrápidos que podem soar ininteligíveis, mas que no fundo significam algum olhar possível habitando aquele sujeito que filma. Pensamos aqui na possibilidade de um caminho que talvez se abra para o entendimento objetivo e racionalizado do que é um plano cinematográfico (que é histórico e discursivo portanto) pela sua antítese.

Os dispositivos cinematográficos podem fazer com que os sujeitos reflitam sobre suas imagens, sobre si e sobre o mundo. Fazem com que eles ou elas desenvolvam suas próprias noções do que gostaram ou do que não gostaram em um filme ou em um processo, e os porquês destas sensações. Vemos aí uma potencial forma de trabalho que faz com que os envolvidos se tornem educadores de si mesmos. Abre-se uma infinidade de diferentes percepções, e, consequentemente, daquilo que as regras de linguagem cinematográfica convenceu-nos a chamar de “erros”. E para, além disso, podemos daí refletir também sua construção como erro visual ou estético. As possibilidades são infinitas e os sujeitos passam a inventar reflexões com o material que eles e elas mesmos criaram quando trabalham com esse modo de fazer cinema. O cinema livre como arte, mas pensado como educação.

As diferentes e possíveis formas de abordar e trabalhar com o Minuto Lumière, revelam em algum momento o movimento de uma lógica de “revelação”, onde os planos, movimentos de câmera e cortes (estipulados pela “linguagem do cinema clássica” de Marcel Martin, Harry Watts, Walter Murch entre outros) são apresentados em sua visualidade cinematográfica, mas para além disso, são apontados nela discursivamente. O entendimento do discurso vem “de fora” para revelar até então o que estava contido “dentro” do cinema. Assim apontamos a linguagem clássica como modo de fazer, mas sempre tentando lembrar que ela enquanto forma não é única, nem a “correta”, mas a que foi imposta e estabelecida como social e visualmente inteligível. Reprodução técnica que se firmou enquanto discurso cinematográfico. Essa deve ser supostamente a revelação. De um olhar que já se tinha, mas que ainda não era compreendido. Esse dispositivo pode ao mesmo tempo estimular um rompimento a partir do entendimento do

que é a linguagem hegemônica no cinema, ou por outro lado, estimular mais uma forma de reprodução, no intuito de sinalizar um domínio dessa linguagem corrente. Ambas são válidas. Porém esse método exige uma carga mais professoral de atuação do oficineiro ou da oficineira, no sentido de que eles devem carregar as amostras de sentido, para que as imagens não exerçam a sedução de se copiar para agradar. É mais legal inventar e criar com a imaginação.

Uma consideração ainda que devemos tomar é sobre o cinema enquanto processo. Um minuto Lumière isolado, feito para ser assistido e apagado, como mero exercício técnico parece trair a arte do cinema. Pensar em cinema é pensar em filmes, obras construídas, e não planos racionais isolados que um dia serão somados numa contabilidade visual. Os exercícios são sim fundamentais, o que não os limita enquanto obra.

3. Educadores e educadoras nas pedagogias do cinema

Saviani (1996) propõe uma muito difundida e reconhecida categorização de saberes para pensarmos o fenômeno educativo no Brasil. Propomos um exercício reflexivo que confronta tal categorização de saberes com as práticas de cinema em ambientes educacionais, o que sugere possibilidades primeiro sensíveis, depois teóricas e práticas, de diálogos entre as áreas. O cinema tem sido pensado muitas vezes em termos de técnicas propiciadas pelo domínio de certas habilidades, mas, como veremos a seguir, as reflexões educacionais contribuem para outros entendimentos destas práticas.

Um primeiro grupo de saberes que emerge da categorização de Saviani (1996) diz respeito aos saberes chamados por ele de atitudinais, porque contemplam comportamentos, atitudes e posturas ligados à prática educativa. A categoria diz respeito à vivência, e em certa medida também, aos aspectos de sociabilidade adquiridos e praticados por um sujeito em sua vida como docente e cidadão. São saberes que o educador e a educadora devem ter em conta quando executam seu trabalho, mas que não são exclusivos destes. Pontualidade, respeito, noção de justiça e equidade, por exemplo, são “saberes” importantes para qualquer profissão, para qualquer indivíduo em sociedade, não só ao educador do cinema. Mas eles contam muito para o cinema como arte em grupo. Assim a categoria aponta para um senso de sociabilidade em termos de grupos de pessoas, para pensar que o trabalho com cinema implica também e sempre em um processo de trabalho e socialização de ideias, imaginários; de abertura de subjetividades, de desejos e sonhos. Por muito que se conheça de visualidade ou de produções audiovisuais, elas são sempre possibilidades, umas mais, outras menos hegemônicas. Não há nunca uma forma perfeita e completa. Tais noções implicam sempre no respeito que se deve aos filmes resultantes e as produções realizadas em contextos educacionais por parte de todos e todas envolvidas. Não se deve exigir obras primas (apesar delas surgirem!) daqueles que estão iniciando suas práticas de cinema. Ao contrário, cabe nelas incentivar os criadores a construir sua beleza e seu senso estético. Até porque, como já dissemos, estes entendimentos são discursivos e históricos. Todo filme serve em educação, porque o filme deve ser lido sempre como sensibilidade, ideias e sonhos que são materializados, filmados e exibidos. Não como obras primas e *blockbusters* comerciais e vendáveis, como os muitos filmes que vemos cotidianamente, previsíveis e fáceis

de serem lidos. Há que se ter cuidado para não arruinar todo o trabalho aqui.

Essa discussão se alinha com os saberes críticos-contextuais, próximo grupo de saberes na categorização de Saviani (1996), que estabelece a importância e a necessidade de uma compreensão sócio-histórica da prática educativa em diferentes contextos pedagógicos. Não seria diferente quando se trata de cinema. Deparamos-nos com esses desafios educacionais sempre que procuramos estabelecer leituras sobre as sociedades e as transformações ligadas às práticas difundida nas sociedades ocidentais (o cinema é uma delas), tencionando as possibilidades de se detectar necessidades presentes e futuras. Podemos pensar ainda em visualidades e olhares, no sentido de construções sociais subjetivas, e portanto daqueles que fazem ou assistem os filmes como sujeitos que passam a conseguir ver essas construções, para de fato, ou mais eficazmente senti-las, analisá-las e enfim brincar com elas em suas construções audiovisuais próprias.

A categoria dos saberes específicos constitui o grupo talvez mais facilmente identificável em termos de observações empíricas sobre os processos educacionais. Basicamente, porque essa classe de saberes diz respeito aos conhecimentos separados e compartimentados em disciplinas dentro de uma concepção escolar contemporânea, ou seja, que recorta e agrupa o conhecimento social. Tais separações disciplinares podem ser entendidas como elementos educativos essenciais à prática docente. E nesse sentido, aqui nos debruçamos sobre o cinema como prática coletiva, para, a partir desta coletividade, pensar as especialidades que as constituem. Falamos das funções de diretor(a), produtor(a), fotógrafos, contra-regras, atrizes e atores, maquinistas, iluminadores, maquiadores, e uma infinidade de classes possíveis. Porém, o cinema não deveria se prender a um conhecimento técnico socialmente estabilizado para ser trabalhado como educação. Afinal o cinema também o é do lado de cá da tela. Do lado das espectadoras e espectadores, dos cinéfilos, da crítica e da sociedade em geral. Sem se perder na necessidade de ser um técnico entendido de cinema, há caminhos possíveis para se trabalhar a arte, a criação, mesmo sendo leigo em filmagens e roteiros. Uma formação híbrida certamente seria o ideal, porque há sim especificidades do cinema, como mostram as reflexões sobre o processo de criação e montagem das e com as imagens. Em alguns casos, o que se sobressai é a falta de um entendimento do cinema-educação mais puxado para a montagem, o que acaba privilegiando só a produção de imagens, as filmagens, fato que ocorre muitas vezes em função de limitações técnicas ou autorais. Uma câmera ou um celular são de longe mais portáteis e acessíveis que um microcomputador com uma ilha de edição com *software* próprio para a tarefa.

Quando se trata da classe de saberes pedagógicos - ou seja, aqueles produzidos e sistematizados pelas ciências da educação em teorias educacionais que orientam o trabalho educativo - o cinema-educação já nos oferece algumas experiências bastante proveitosas na área. A noção de dispositivo cinematográfico nos é particularmente interessante porque ao desdobrá-la podemos pensar como espectadores de um filme frente as trajetórias, decisões e dilemas técnicos, éticos e estéticos das obras. Essa é a lógica de pensar em como foi fazer aquele filme. Mas, se quisermos hoje, podemos atuar diretamente numa lógica de produção cinematográfica utilizando matérias que estão literalmente em nossas mãos, existem vários materiais que orientam tal prática. O dispositivo enquanto saber pedagógico permite ao educador ou educadora que

pretende trabalhar com o cinema uma artimanha de saber retirar dos filmes ideias de dispositivos, e na verdade nem retirar, mas inventar a partir deles jeitos de se fazer ou se pensar filmes. Estas brincadeiras podem ir além e fomentar propostas para novos modos de trabalho, seja em cinema, seja em outras áreas, como ciências humanas por exemplo. Talvez, o que importe em certa medida para uma prática eficaz de educação e cinema, não seja uma excelência em termos de saberes específicos, mas uma atenção nesse tipo de saber pedagógico, que possibilite ao educador vislumbrar os filmes, os dispositivos e o cinema em si como potentes espaços para invenções pedagógicas e criativas. Um exagero tecnicista de um sujeito que busca educar pelo cinema pode revelar um obstáculo na medida em que não permite a inventividade da experimentação em nome de cânones e regras preestabelecidas.

Por último, Saviani (1996) nos fala também dos saberes didático-curriculares, que dizem respeito - de forma muito inerente à atividade profissional de docência e da educação formal - à organização e realização da atividade educativa. É um domínio do saber-fazer, da dinâmica do trabalho pedagógico, ou seja, de toda a estrutura de tempo e espaço relativos ao fazer educacional (incluindo outras pessoas, normas, regulamentos e procedimentos). Há aqui, quando falamos de cinema uma confluência em relação aos saberes atitudinais e críticos-contextuais, de forma que essa categoria se dissolve em outras para a análise aqui apresentada. Em geral, os saberes classificados por Saviani (1996) revelam uma potência analítica ímpar, mas são isso, categorias analíticas. Quando tratamos de experiências empíricas e concretas, essas categorias se fundem e confundem umas nas outras. Não são de forma alguma formas puras, mas construtos que nos ajudam a pensar. E, nesse caso, tomamos um caminho de mão dupla, do cinema pensando a educação e do outro lado da educação pensando o cinema.

4. Aprendendo mundos pelo cinema

Não se trata, quando falamos de cinema, de discutir tal arte como campo estanque e fechado em si, pelo contrário, o cinema faz pensar o mundo. Entendemos aqui portanto que o cinema pode e deveria ser usado em amplos e diferenciados contextos educacionais. E mais, deve e pode ser utilizado por profissionais da educação não tão familiarizados assim com a prática cinematográfica. O cinema não é uma coisa só do cinema, é de toda a sociedade que o circunda. A própria montagem, para Sergei Eisenstein (1990), por exemplo, é um processo que vai além do recorte e cole da celulose para se desdobrar como processo de construção social do conhecimento. Um fotograma num filme, ao ser inserido em outro momento do continuum fílmico, altera significativamente o conteúdo final da obra. Cezar Migliorin e Elianne Barroso abordam a pedagogia específica da montagem que tem sua genealogia ligada ao cinema soviético de Sergei Eisenstein e Dziga Vertov. Estes cineastas abriram o caminho para se pensar o cinema como dispositivo de produção de sentido em sua relação com a realidade. Dessa perspectiva avançam na possibilidade do cinema e das produções audiovisuais como inventores de formas de engajamento no espectador por meio do compartilhamento sensível de ideias, conceitos, percepções de mundo e conhecimento (MIGLIORIN, BARROSO, 2016, p. 16).

Alain Bergala, no que podemos situar dentro de uma mesma reflexão, defende o ensino

do cinema na escola como arte, e por isso, ação muito ligada à experiência do “fazer” e através do contato com o artista, o profissional (entendido como corpo estranho a escola) como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais. Um encontro com a alteridade, acima de tudo. Esta perspectiva nos afasta da compreensão linguagista, evidenciando a especificidade artística diferencial do cinema: a de representar a realidade através da realidade (BERGALA, 2008, p. 30).

O central então é pensar que o cinema é potente como cinema, mas também como promotor de outras formas de educação. Nesse sentido, o educador e educadora é convidado a se apropriar do cinema em contexto educacional mesmo que não seja um profissional do cinema. Obviamente, entendemos que há uma maturidade dos estudos na área pedagógica com o cinema que permite essa interface. Mas a ideia é justamente experimentar, num movimento no qual o sujeito que educa, também se permite educar. Poucos ou quase nenhum professor ou professora numa escola brasileira realizou um filme em sua vida, porque não tentar isso junto aos seus alunos?

Tudo isso para dizer que o trabalho com imagens é transdisciplinar, e transdisciplinar porque se encontra sempre em meio aos movimentos contínuos de transubstancializações entre mundos e leituras. Não que haja uma substância comum de mundo a ser compartilhada, mas no sentido de inteligibilidades (ou não) discursivas. Entre transubstancializações mundo/imagem, e consubstancializações novamente mundo/imagem, somos levados sempre a novas leituras, sempre contaminadas por imagens e fatos históricos que invadem a existência, exigindo esses novos espaços de inteligibilidades. Como ignorar isso em tempos quase que dominados pela mediação tecnológica, que se faz visualmente em imagens? Como não pensar em audiovisual e cinema num mundo que se faz imagem diariamente? Como, em contextos de Brasil e América Latina, tão marcados pela prática do fazer, conhecer do cinema sem nele mergulhar enquanto prática? Como, para além disso, não nos tornamos meros reprodutores de “linguagens” cinematográficas de modo decolonial, buscando romper com cânones impostos? Ficam as provocações.

5. Referências

- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE -FE/UFRJ, 2008.
- EISENSTEIN, Sergei. *Fora de Quadro*. In: EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. São Paulo: Zahar, 1990, p. 35-48.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- _____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- MIGLIORIN, Cezar; BARROSO, Elianne Ivo. *Pedagogias do cinema: montagem*. Significação: Revista de Cultura Audiovisual, v. 44, p. 15-28, 2016.
- NUÑEZ, Fabián. *O pensamento de Frantz Fanon no cinema latino-americano*. Comunicação & Política, v. 29, p. 225-240, 2011.
- SANTAELLA, L. *Cultura das mídias (verbetes)*. In: MILL, D. (org.). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias*

e de Educação a Distância. Campinas: Papirus, 2018.

SAVIANI, Demerval. *Os saberes implicados na formação do educador*. In. Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. Organização. Bicudo, Maria Aparecida Viggiani. & Silva Júnior, Celestino Alves. São Paulo - Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

A POTÊNCIA DO AUDIOVISUAL COMO LUGAR DE FALA

Visualidade e sentido surdos

Magda Godinho de Abreu

Arte educadora formada pela UFRJ desde 88. Com formação tecnológica em processamento de dados e programação. Leciona desde 1985. Escritora. Podcaster. Interessada em processos cognitivos relativos a alfabetização. Com conhecimentos em design de interfaces e informática educativa pesquisa atualmente aplicativos para tecnologia assistiva de inclusão, que capacite não letrados e letrados funcionais ao ciclo produtivo. Está concluindo Arte terapia.



Pesquisa ação em artes com crianças em fase de alfabetização no Ensino Fundamental I no INES , relata atividades até o afastamento social. Aborda um aspecto secundário relevante após um comportamento inadequado de três alunos cujo discurso enfatizou a interseccionalidade e os surdos. Os temas são apresentados mantendo a arte, a neuro cognição e a visualidade como eixo de discussão. O audiovisual surge como lugar de fala e representação, e o COINES2020 Potências surdas: Comunidade, Língua e Cultura ratifica o audiovisual e seu papel como principal recurso pedagógico e na promoção de debates sobre questões atuais para a comunidade surda.

Palavras-chave: Artes; Audiovisual; Comunidade surda.



1. Introdução

Arte-educação é epistemologia da arte” (BARBOSA, 2005. p.7). Com esta afirmação Ana Mae conclui o primeiro capítulo em seu livro *A Imagem no ensino da arte* em que justifica a responsabilidade na investigação do ensino e da aprendizagem da arte em todos os espaços formais e informais de prática e ensino. Ela fundamenta sua Abordagem Triangular: no conhecer a história da arte, o fazer artístico, e a apreciação da obra de arte. Não propõe um método, mas uma linha de processo de trabalho para o professor. E um ponto chave, além dos três eixos, é a **contextualização**. Diante da multiculturalidade e diversidade a abordagem admite alterações, métodos e adequações. É na contextualização que damos foco à leitura crítica de práticas sociais, discursos excludentes circundantes, onde estão as reproduções simbólicas de relações desiguais de ação e poder entre os atores principais desta narrativa histórica. Hoje, aqui e agora, neste lugar: território fronteira em que tudo é índice, ícone, e símbolo. Em contato com a comunidade surda percebemos a importância do audiovisual enquanto processo de construção narrativa.

2. A palo seco

O ano de 2020 foi o ano do centenário de João Cabral de Melo Neto e Clarice Lispector. Um filme de animação em preto e branco seria apresentado em partes menores com o poema *Vida e Morte Severina*, acompanhada de poesia surda sobre o vaqueiro no sertão agreste e Clarice seria ilustrada pelas turmas na conclusão do ano. Mas os planos de aulas ficaram silenciados na pandemia.

As aulas começaram em fevereiro, dias antes do Carnaval carioca, evento que marca a formação do povo brasileiro e de sua cultura de arte e resistência. O olhar para si foi proposto e começamos com a auto descrição, depois o nome, e o sinal. Observamos nossos rostos, nossas mãos e construímos nossas máscaras. A autoetnografia artístico pedagógica seria apresentada como experiência didática na arte, enquanto **pesquisa ação**. Foi proposto o Portfólio e a autoavaliação aos alunos. Durante as aulas presenciais, estas foram ‘desconectadas’ e advertiram que não seria permitido o uso dos celulares pelos alunos em sala de aula.

Ora, ao participar do concurso para professor substituto, como ouvinte, o objetivo principal era aprender observando o trabalho da equipe que atua com crianças e jovens surdos, e principalmente a aprendizagem formal em Libras. Durante todo o mês de fevereiro e início de março este curso não foi oferecido, quando começou em seu formato online apresentou problemas cognitivos que merecem uma avaliação à parte. Se fez necessário a atualização em temas pertinentes à identidade surda. Assim, foi preparado um plano educativo que pudesse sondar o universo imagético e lúdico deste grupo. Didaticamente trabalhar com crianças em fase de alfabetização é facilitado pela condição de não domínio de línguas por parte do professor e dos alunos. Dado o perfil adotado com abordagem bilíngue seria comum a interação com intérpretes nos mais diversos espaços do ambiente escolar, bibliotecas, laboratórios, e natural o convívio com as duas línguas pátrias. Era esperado uma base pedagógica socioconstrutivista dada a for-

ça identitária de grupo e a integração como motivadora da fluência linguística. Ainda que com dificuldades próprias de um novo ano letivo, com o fornecimento de água impoluta na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, a interação entre os alunos e os professores novos e intérpretes seguia a contento.

Em sala apresentamos a arte enquanto conhecimento, que aliado à Neurociência propõe em sua experiencição a construção de uma Subjetividade. A arte em seu espaço lúdico deve oferecer acesso às variadas linguagens sensíveis para suporte. A heciedade mora neste território poético. O processo de reconhecer sua voz interna e criadora dá domínio e autonomia no arriscado exercício cotidiano da leitura de mensagens, avalanches de imagens, e discursos muitas vezes estereotipados, que visam cercear, rotular, mais que libertar ou empoderar. A fruição artística estimula os processos socioemocionais e neurocognitivos que despertam a metacognição. Consciência de si e autogestão da aprendizagem. São atividades que driblam a tendência da maioria de crianças e jovens à cópia e reprodução de padrões imagéticos. Padrões vinculados à sociedade de consumo, os mesmos que oprimem o processo de ensino e aprendizagem, forçando sequências, configurando modelos e tempo de respostas.

Não foram apresentadas obras de artes antes dos resultados dos alunos. Devemos evitar a comparação instintiva e irracional que temos diante de trabalhos semelhantes realizados por outros, ou trazer critérios externos de avaliação, e principalmente não reproduzir tendências homogeneizadoras nesta fase inicial. O material principal são os elementos visuais e conceituais das artes, o ponto, a linha e as formas. As bases teóricas são a GESTALT, KANDINSKY, e ARNHEIM. Foi utilizado pedaços de papéis coloridos, cartolinas, tesouras, purpurinas, fios de lã, colas e guache que serviram perfeitamente. Como a pedagogia construtivista requer, foi apresentado a proposta de trabalho, explicado o que seria o portfólio e a autoavaliação ao final dos semestres. E os projetos coletivos ‘mão na massa’ para soluções de problemas identificados entre eles. A maioria compreendeu e concordou com a novidade. Quanto ao momento ‘mão na massa’ a primeira atividade foi criar mensagens visuais para evitar a COVID 19.

Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p. 143)

3. Mudança temática e o audiovisual

Na última aula presencial, um grupo de três pré-adolescentes que causavam dissabor a outros alunos e às intérpretes com padrões socioemocionais de pouca interação e empatia, extrapolaram todos os limites. Forçaram uma situação com argumentos surpreendentes ao lhes ser oferecido espaço e tempo para justificarem as atitudes. O diretor do setor foi convidado a presenciar e tomar ciência dos fatos. Mesmo diante da autoridade, o comportamento das três crianças se manteve em escárnio, abuso, e preconceitos variados. Toda justificativa era de que assim teriam aprendido na convivência com seus familiares, com aval de uma comunidade sur-

da. O diretor respondeu ‘à altura’ aquele discurso eivado de estigma. Sugeriu que as crianças fossem ‘perdoadas’ após suas colocações. Com o objetivo de educar e transformar os dispensei das aulas de artes por uma semana para que livres da presença e do incômodo de alunos e professores analfabetos em libras, portadores de problemas físicos e cognitivos, do vocabulário, a cor e a roupa da intérprete, de ouvintes conversando entre si, pudessem observar a escola neste período e repensarem seus atos. Não previmos que uma pandemia nos dispensaria a todos do convívio escolar. Ao mesmo tempo, a própria instituição viveria sua primeira gestão surda, portanto, também uma nova experiência.

As questões apresentadas por estes alunos especificamente apontaram a urgência de uma investigação para além da visualidade, mas na construção desses sentidos. A relevância do uso do audiovisual em sala de aula no processo de ensino aprendizagem pode servir como desbloqueador de interação e de desconstrução de valores anti sociais e anti democráticos fundamentados em puro estigma. Não foi observado em outras crianças no espaço escolar comportamento e discurso semelhantes. O contexto da narrativa destas três crianças fez fortes referências aos temas: bilinguismo, capacitismo e racismo.

Bilinguismo

Os avanços neurocientíficos comprovam que a maioria das espécies vivas utilizam 80% da visualidade para se comunicar com o ambiente e com seus grupos. Arnheim cita em seu livro *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora* o trabalho de pesquisa de um psicólogo de crianças Arnold Gesell que afirmou na década de 60 a supremacia da visão sobre os demais sentidos, que os olhos são os primeiros órgãos a se formarem durante o crescimento do feto humano, e que enquanto o feto se desenvolve, os olhos se movimentam sincronizados como um único órgão. O psicólogo chamava a atenção para o fato de que enquanto os recém-nascidos ainda se põem com as mãozinhas fechadas e encolhidas próximo ao corpo, seus olhos já buscam descobertas. Estudos afirmam que algumas espécies como corujas e baleias utilizam mapas mentais que aprimoram seus deslocamentos no espaço e a busca por alimentos. E outra recente descoberta evoca a reduzida capacidade da visão humana equivalente a uma máquina digital de 7 megapixels, o que nos faz limitados pela nossa visão; mas que apreendemos imagens próximas a resolução de uma máquina digital de 35 megapixels, porque o cérebro amplifica a visão e completa os ‘pixels’ faltantes numa construção conceitual e aprimorada da informação captada. Portanto, o que existe no ambiente externo são informações e dados que serão processados pelo cérebro. Com estas informações vamos nos conduzir no ambiente, seja individualmente ou em grupo. A todos estes estímulos, sua leitura e capacidade de emitir mensagens, chamamos comunicação. As novas teorias da imagem se complementam. Recebem relevância por focarem na recepção da mensagem visual e na construção de sentido diante da imagem, e alertam para os cuidados diante da semiótica social. É bom lembrar que a Bauhaus em toda a sua verve criativa e crítica existiu na Alemanha antes da hipnose visual comandada pela propaganda nazista. Jornais e revistas internacionais enviaram correspondentes para escreverem matérias retratando o líder do Terceiro Reich em seu aspecto trivial ao mesmo tempo

que ‘invisíveis’ suas vítimas queimavam em fornalhas. A consciência dos caminhos que nossos olhos perfazem quando constroem sentidos diante de imagens é de fundamental importância.

Há um mito discursivo de que é impossível para um ouvinte aprender linguagens de sinais, ou ainda se aprender não conseguirá a fluência necessária para se comunicar com os surdos, esquecem que surdos oralizados são capazes de ler os lábios e vocalizarem em resposta estabelecendo plena comunicação. Como podemos predeterminar o que o cérebro de um ouvinte pode alcançar da leitura visual de uma pessoa sinalizante, quando o cerne da questão é a comunicação? Um outro ponto que as crianças abordaram foi a inutilidade da aprendizagem formal com língua de sinais ou português para crianças com deficiências cognitivas, motoras, e outras, apontando que não seriam capazes de aprender. Outro mito.

A neurociência comprovou que o cérebro possui neuroplasticidade durante toda a vida de um ser vivo. Esta capacidade no ser humano é tal que substitui cognitivamente partes do cérebro perdidas ou retiradas em cirurgias. Tudo depende de exercícios, de atividades neuro-cognitivas e psicomotoras. Estes mitos relativos ao domínio e fluência de duas línguas nativas estão misturados ao tema do capacitismo e privilégios. O equívoco central do bilinguismo é considerar a segunda língua estrangeira. As duas línguas são nativas, e as crianças surdas estão em contato com a segunda língua desde que nascem. A facilidade na aprendizagem da segunda língua escrita vai depender da prévia alfabetização familiar, o mesmo para a fluência na língua de sinais, a fluência será maior para os que convivem em ambiente alfabetizado na língua de sinais.

A Teoria cognitiva da aprendizagem multimídia (R. MAYER, 2001) perfaz três princípios da ciência cognitiva da aprendizagem: A Teoria cognitiva da aprendizagem multimídia (R. MAYER, 2001) perfaz três princípios da ciência cognitiva da aprendizagem:

1.	2.	3.
O sistema humano de processamento de informação inclui dois canais duplos para o processamento visual/pictórico e auditivo/verbal.	Cada um dos canais tem uma capacidade de processamento limitada.	A aprendizagem ativa implica a execução de um conjunto coordenado de processos cognitivos durante essa mesma aprendizagem.

O material audiovisual ou multimídia ao trazer as mensagens educacionais ou instrucionais para o modo como a mente humana funciona em seus processos cognitivos, proporciona uma aprendizagem significativa. O audiovisual deixa de ser entretenimento ou ilustração, ou informativo, para assumir o papel de Objeto de Aprendizagem. A teoria em seu primeiro princípio considera os dois canais duplos visão e audição. No caso dos surdos, surdos cegos e cegos poderíamos considerar o processamento mnemônico gestual. A escrita gestual e o vocabulário construído são resultado de um processo neuroanatomofisiológico da memória. O repertório de movimentos da dança e de esportes advém desses processos mentais envolvendo a memória. A educação de surdos não deve prescindir da aprendizagem ativa, mesmo com o uso do audiovisual.

Um dos três pressupostos da teoria ressalta que no processamento ativo “os seres huma-

nos participam na aprendizagem, prestando atenção a informações relevantes, organizando a informação recebida e selecionada em representações mentais coerentes e integrando as representações mentais com outros conhecimentos”(MAYER,2001).

Capacitismo

Dentre as inúmeras formas de discriminação e preconceito está o capacitismo. Ele é uma condição opressora direcionada àqueles que tenham que viver com alguma limitação, deficiência ou disfunção físico-motora, visual, auditiva, intelectual, de aprendizagem, condições do espectro autista, síndromes, etc.. As outras pessoas são consideradas normais. É um discurso opressor que se estende aos mais diversos preconceitos, está na descapacitação da mulher pelo machismo, descapacitação do negro pelo racismo, ou seja, visa desautorizar, tirar a autonomia, o lugar de fala, ou o próprio direito de falar. No Brasil o capacitismo é uma política pública de exclusão de analfabetos e alfabetos funcionais do mercado de trabalho formal ao mesmo tempo que atribui ao trabalho o motivo da evasão escolar. E são capacitados por outra política opressora a pagarem impostos embutidos em bens, serviços e mercadorias de consumo cotidiano que os não excluídos e ricos também pagam. A língua escrita como requisito dominante para o reconhecimento intelectual

e ascensão social é uma forma de capacitismo. Dentro desta semiótica social de exclusão, em que a pirâmide social são pessoas sobre pessoas, indivíduos sobre indivíduos, o capacitismo criou uma escala de valores discursiva que é a ideia de ‘privilégio’. Outro mito, os grupos lutam por privilégios e retroalimentam o capacitismo. No topo da pirâmide social estariam os normais. Brancos, doutores universalizados, heteronormativos, financeiramente independentes e estáveis, plenos e padronizados na sociedade de consumo. A visibilidade e o convívio aberto são formas educativas de desconstrução destes nós identitários e bloqueadores. O audiovisual poderia ser usado para abordar a legislação vigente que criminaliza o preconceito contra pessoas com alguma dificuldade física, mental ou motora. O humano nasceu para a boa convivência e acolhimento. O estranhamento diante do desconhecido é natural. Ocupar novos espaços e conquistar maior visibilidade no entorno pode quebrar esses paradigmas do passado. A descolonização das mentes é possível e requer tempo.

Racismo

É algo tão violento que perceber qualquer traço, ainda que distante, desta arma vil de opressão deve ser alerta máximo para a denúncia. É crime e ponto. Educar para a consciência negra anti racista é obrigatório e se faz todos os dias. Sim, é uma doença social, psíquica e contagiosa. Suas vítimas guardam cicatrizes profundas. Em *Pele negra, máscaras brancas*, Frantz Fanon descreve este olhar diferenciado.

Os elementos que utilizei não me foram fornecidos pelos “resíduos de sensações e percepções de ordem, sobretudo tátil, espacial, cinestésica e visual”, mas pelo outro, o branco, que os teceu para mim através de mil detalhes, anedotas, relatos. Eu acreditava estar construindo um eu fisiológico, equilibrando o espaço, localizando as sen-

sações, e eis que exigiam de mim um suplemento. “Olhe um preto!” Era um stimulus externo, me futucando quando eu passava. Eu esboçava um sorriso. “Olhe um preto!” É verdade, eu me divertia. “Olhe um preto!” O círculo fechava-se pouco a pouco. Eu me divertia abertamente. “Mamãe, olhe o preto, estou com medo!” Medo! Medo! E começavam a me temer. Quis gargalhar até sufocar, mas isso tornou-se impossível. Eu não aguentava [sic] mais, já sabia que existiam lendas, histórias, a história e, sobretudo, a historicidade que Jaspers havia me ensinado. Então o esquema corporal, atacado em vários pontos, desmoronou, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial. (FANON, 2008, pp. 104-105).

Em *Reading images the grammar of visual design*, os autores G. Krees e Van Leeuwen enumeram as categorias de visualidade das formas multimodais de construção de ‘textos’. Analisam imagens de cartazes e publicidade, de brinquedos infantis, imagens na ilustração de livros didáticos, imagens tridimensionais que posicionam o interlocutor restringindo que tenha alcance a outros ângulos, e de todos os tipos audiovisuais, digitais, e interativas. Ensaia com o leitor as análises considerando o espaço-tempo, a distribuição dos elementos no quadro e dos elementos entre si, a composição, enquadramento, foco, distanciamento, a posição da face em relação ao espectador. Mostram como inúmeras sensações alteram as imagens conferindo-lhes veracidade ou o contrário, ora pela alteração da saturação ou matiz, da transparência, ângulo, e as reações provocadas no espectador. Demonstra como uma imagem na ilustração de um texto dialoga com sua estrutura e induz a um entendimento, que muitas vezes é direcionado para ser equivocado. E aponta como podem ser perigosas estas relações induzidas quando voltadas às multidões. Ampliar os espaços e momentos de convivência é um modo afirmativo para as mudanças de atitudes. E há que se construir esta célula de orgulho do povo negro, indígena, caboclo e mestiço no centro de toda instituição pública de ensino brasileiro. Se a Arte-educação é epistemologia da arte, como nos aponta nossa precursora Ana Mae Barbosa, com que compromisso podemos concluir esta experiência no INES, Embaixada da Comunidade Surda?

Primeiro localizar as questões que estes jovens trouxeram na **Teoria da Interseccionalidade**. Os moldes e padrões de comportamento que cristalizam estes paradigmas opressores se dão pelas representações sociais. São repetidos e repassados de forma inconsciente. A visualidade não dá conta de transmitir estímulos socioemocionais que transmitam de forma completa associações éticas, sentimentos de empatia, de afeto etc. em um vínculo permanente com um dado imagético. Os vínculos socioafetivos correspondem ao imagético por experiência ativa, hoje conhecida por experiencição. Este processo cognitivo socioemocional vincula sentimentos satisfatórios aos elementos imagéticos conceituais de forma duradoura. No entanto, a facilidade é muito maior em associar conceitos e valores abstratos aos signos imagéticos. Daí a importância de prestarmos atenção nos discursos e ‘falas’ que tomamos como verdades e no que reproduzimos. Mais importante, ainda, vincular o processo de ensino aprendizagem à aproximação do humano ao humano, e do humano à natureza.

4. Conclusão

O INES organizou virtualmente o COINES2020: Potências surdas: Comunidades, língua e cultura. Uniu o XVIII Congresso Internacional do INES e XXV Seminário Nacional em

Educação de Surdos. A Instituição veio com muito orgulho e alegria apresentar suas equipes e setores administrativos, docentes, discentes e colaboradores. Através de lives, pelo Canal YouTube, interagiam recebendo perguntas em libras e português pelo Telegram com link disponível. O evento aconteceu nas tardes de 8, 9 e 10 de dezembro e comemorou sua primeira gestão surda nestes 163 anos de existência da instituição desde a criação pelo Imperador D. Pedro II. Comemoraram conquistas legislativas e reiteraram o papel da instituição na representação da comunidade surda no Rio de Janeiro. Apresentaram os departamentos e equipes chefiadas e coordenadas por surdos. Ressaltaram o sucesso do Ensino Superior e EAD, e novos departamentos criados sendo um deles interdisciplinar para pesquisas de materiais didáticos.

O domínio do audiovisual e todo o campo de influência e representação social ficou a cargo da Mesa 2 do dia 8 de dezembro às 14 horas em que a representação social, o empoderamento e a potência surda se revelam fundamentais para a ocupação de novos espaços. Os convidados são influenciadores na comunidade surda pelas redes sociais, YouTube e Instagram principalmente. Seus perfis visam contribuir para o melhor posicionamento da comunidade surda no mundo virtual. Um deles, Beto Castejon, *videomaker* aborda em seu canal conteúdo educativo de uma forma inovadora que motiva os surdos aos estudos. A outra feliz surpresa foi a Mesa 7, em 10 de dezembro às 16 horas, com João Gabriel Ferreira, na conclusão do doutorado colocou o nome de seu trabalho final de Cachorro Surdo. Em janeiro deste ano adotou um cão que fora abandonado por ser surdo e esta notícia meio que *viralizou* nas redes sociais¹. Foi o João Gabriel que trouxe o debate da interseccionalidade que atravessa os surdos em diversos momentos e aspectos. Abordou o capacitismo e o sistema de privilégios.

O INES como uma Embaixada da Comunidade Surda em seus 163 anos realizou avanços únicos no país. Possuem uma TV INES e oferecem o aplicativo para acesso pelo celular. Esta TV conta com jornal de notícias, curso de Libras com conteúdos contextualizados e uma rica programação infantil. Mas há o que aprimorar e a COVID 19 mostrou isto. O material audiovisual precisa se adequar às normas vigentes de acessibilidade. Para maior aproveitamento dos espaços e estímulos neurocognitivos de aprendizagem as instalações devem se adaptar. Os espaços de ensino apresentam distratores que impedem um maior desenvolvimento de crianças e jovens com espectro autista. Seria excelente a adequação ao Design Universal nos ambientes presenciais e objetos educacionais.

O Design Universal é definido pela ONU como: “concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente pessoas com diferentes características [...] constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade” (BRASIL b, Cap. III, Art. 8º. IV)². Na área educacional é uma abordagem que obedece primariamente três princípios: 1 – Múltiplos meios de representação para permitir o acesso à informação e ao conhecimento; 2 – Múltiplos meios de ação e expressão para que o estudante possa demonstrar o seu conhecimento; e 3 - Múltiplos meios para aproximar os interesses dos alunos, ofertarem desafios apropriados e ampliar a motivação. (CAST, 2011).

1 <<https://www.gazetadigital.com.br/variedades/variedades/co-surdo-rejeitado-adotado-por-estudante-tambm-surdo/604122>>.

2 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>.

Educação é tecnologia de transmissão, recepção e produção de conhecimento. Desta tecnologia depende o desenvolvimento civilizatório das sociedades. O audiovisual é ferramenta de grande potência neste processo.

5. Referências

- ARNHEIM, R. *Arte e Percepção Visual: Uma psicologia da visão criadora*. Nova Versão. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1989.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2005.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Editora Ubu, 2010.
- HEIDEGGER, M. *La esencia del habla*. In: De camino al habla. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987..
- KRESS, G. e LEEUWEN, T. *Reading images: The grammar of visual design*. New York: Routledge, 2006.
- MAYER, R. E. *Multimedia Learning*. Cambridge University Press, 2001.
- CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY [CAST]. (2011). *Universal Design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.