



TRAJETO ERRÁTICO

REVISTA DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

2^a EDIÇÃO
JANEIRO DE 2022



De Saber



Coletivo Cidadania
Por Imagem

TRAJETO ERRÁTICO

REVISTA DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

2^a edição

Niterói

JAN / 2022

Coordenação de edição

Guilherme Augusto Cirqueira
Keven Fongaro Fonseca

Curadoria e revisão

Anasylvia Rodrigues Cardoso
Bruna Lemos de Lima Massa
Guilherme Augusto Cirqueira
Keven Fongaro Fonseca

Projeto gráfico

Emilly Camila Lara Lima



Para citar textos desta edição, utilize:

SOBRENOME, Nome do autor ou autora. Título. Trajeto Errático, n. 2, p. indicar páginas, jan. 2022. Disponível em: <<https://desaber.com.br/trajetoerratico>>. Acesso em: indicar data.

COLETIVO CIDADANIA POR IMAGEM

cidadanapiorimagem.uff.br

DE SABER

desaber.com.br

06

08

19

24

35

42

49

59

72

80

PREFÁCIO À SEGUNDA EDIÇÃO

Narrativas de uma mulher afro-indígena

Uma produção audiovisual estética, ético-política e antirracista

Aline Regina Cardozo de Brito, Danielle Christina do Nascimento Oliveira, Irani Ribeiro Lima e Lindinalvo Natividade

A ocupação que desocupa

O abandono das origens e a busca da legitimação centralizada

Sandro Garcia

O cinema como mediador do ensino de artes

O espaço cinematográfico como potencializador da leitura de uma pintura em sala de aula

Luciano Dantas Bugarin

Audiovisualizando na pandemia

Uma nova perspectiva de currículo

Gisele Morales, Vanessa José da Silva e Josias Pereira

Superando o bicho-papão

O horror audiovisual na sala de aula (e fora dela)

Pedro Alves

Vídeo estudantil e o poder público

Um estudo de caso do Festival de Vídeo Estudantil de Pelotas

Vania Dal Pont e Josias Pereira

A influência do curso universitário de cinema e audiovisual no amadurecimento estético nos curtas dos estudantes da UFPel

Mateus Brum de Armas

O vídeo estudantil e a escola

Quando o erro vira acerto

Josias Pereira e Lidia Santos

Diálogos e atravessamentos: Cinema, Educação e Literatura

Stefano Lopes dos Santos

O documentário Escola-Comunidade Relato de uma experiência <i>Fabrício Borges</i>	88
O cinema como facilitador de acessos Rememorar, relembrar, rever, mesmo que pelos olhos dos outros <i>Maria Galant Melgarejo</i>	99
O audiovisual como recurso didático em uma turma de aceleração Um relato de experiência <i>Giane Corrêa da Silva</i>	105
Comentários ao capítulo dois de “A hipótese-cinema” <i>Keven Fongaro Fonseca</i>	111
“Professor, isso é filme?? Mas é o que a gente faz na favela...” O território da escola e a narrativa dos jovens a partir do cinema documental e o multiculturalismo <i>Hugo Villa Maior</i>	122
Cineclube Estudantil Online Ações para incentivar professores a realizar vídeo com seus alunos <i>Josias Pereira, Gregorio Albuquerque, Vanessa Oechsler e Vânia Dal Pont</i>	133
Monumento Santa Cruz: uma narrativa do silêncio <i>Rafael Garcia Madalen Eiras</i>	142
A semiótica no exercício de cartas audiovisuais <i>Gregorio Albuquerque</i>	152
Entre grades e garranchos Cinema, socioeducação e identidade <i>Caio Mário José Sales Lima</i>	162
Uma prática de cartografia colaborativa Mapeando a escola com imagens, sons e afetos <i>Tatiana del Gadelha</i>	173

em memória de

Lindinalvo Natividade

Lindinalvo Natividade, carinhosamente conhecido como Mestre Lindi, sempre iniciava seus cumprimentos falando: “Bom dia, meu quilombo!”. Morador de Barra Mansa, costumava dizer que possuía algumas vidas: a profissional, a acadêmica, e a espiritual. E, como bom capoeirista, era todo protegido por Oyá, sempre carregando um sorriso erê. O professor de educação física, capoeirista e doutorando faleceu em 2021 vitimado pela Covid-19. Este capoeira, engajado na luta por uma educação antirracista, deixou a roda mais cedo. Um mestre guerreiro que, tão jovem, ancestralizou!

PREFÁCIO À SEGUNDA EDIÇÃO

O ano é 2022. A *impermanência* se torna constante, o mundo nos exige mudança. Mudança nas estruturas, nos detalhes, nos conceitos, nas *formas de fazer*. O trajeto extenso e pavimentado – aparentemente sólido – ruiu. Não seguiremos por ele. Ao deixarmos a vista embaçar levemente, perdemos o foco – unitário e seletivo – e conseguimos olhar em volta. Com a visão ampla, percebemos outros tantos trajetos possíveis: caminhos abertos na mata – feitos a mão; estradinhas de terra onde a vista é mais bonita; pegadas incertas deixadas na areia. Caminhos marcados pelo *caminhar*; por quem erra, vagueia e descobre. É por aí que seguimos.

A segunda edição da *Trajeto Errático* – felizmente – apresenta mais perguntas do que respostas. Ao percorrer suas páginas, encontramos um espaço *amplo*, dialógico – pelo qual os textos circulam e relacionam-se uns com os outros. Cada autor traz nas palavras suas experiências e percepções – organizando as ideias de forma singular e partilhando encontros possíveis entre o audiovisual e a educação.

Hoje, ouvimos falar e falamos *sobre* educação audiovisual com mais naturalidade. O campo já não é *tão* novo, apresenta certa estruturação. No país, temos duas licenciaturas que preparam educadores audiovisuais e alguns tantos cursos de formação sendo oferecidos a qualquer pessoa interessada no assunto. Aos poucos, o termo vai ganhando seu espaço – ocupando escolas, ruas e encontros. No entanto, percebo que o conceito permanece aberto: guarda o *frescor do não-saber*; da descoberta. Tem sido utilizado com mais frequência, sim – mas de formas diferentes. *Muito cabe* dentro das mesmas duas palavrinhas. Assim, aqui, não estamos à serviço de uma definição coerente e unitária do termo. Buscamos, no enlace entre uma escrita e outra, tecer – juntas – esse mosaico de experiências e descobertas que recebe o nome de educação audiovisual.

Não posso deixar de notar, entretanto, que em meio a pluralidade algo *comum* é proposto. Uma mesma palavra ressoa – ora com força, ora com leveza – em todos os textos: coletivo. Nas experiências partilhadas, a figura do *grupo* ganha destaque. O que se faz, é feito junto. Como frase inaugural do primeiro texto, por exemplo, temos “*Sim-plesmente Irani* é uma produção desenvolvida a oito mãos”. A primeira coisa a ser dita é a enunciação da coletividade – desviando o foco de *um*; abrindo espaço para *muitos*. Em meio a relatos, provocações e questionamentos, o *nós* se torna protagonista. Seria essa uma pista?

Sem conclusões precipitadas, por favor – digo a mim mesma. Mantenhamos o conceito aberto. Talvez – só talvez – as *educações audiovisuais* nos apresentem uma sabedoria importante; um fio condutor escondido por trás de práticas *aparentemente* tão variadas. Tal sabedoria tem a ver com *estar junto* sob uma mesma proposta; partilhar uma experiência – e nomear essa partilha de *educação*. No entanto, ao mesmo tempo em que o coletivo é evidenciado, a enunciação subjetiva e pessoal também é. Para a minha surpresa, um movimento não parece ameaçar o outro. Narrar a si, ou *inscrever-se* – como

propõe um dos autores¹ – acontece a *um*, ao acontecer a *nós*. Será essa mais uma pista?

Nos textos que sucedem esse prefácio, veremos educação audiovisual sendo feita por crianças, adultos e adolescentes – transbordando os limites da escola e fazendo do mundo *espaço de aprendizagem*. As definições, já muito bem demarcadas, atenuam-se: quem ensina e quem aprende? Onde a experiência termina? À *Trajeto Errático* cabe abrir espaço. Fazer-se estrutura maleável. Acolher o presente – e a memória – da educação audiovisual brasileira, em todas as suas expressões. Ressignificando, pouco a pouco, o que entendemos por *revista* e *publicação*, colaborando para a abertura das palavras.

Seguimos, por fim, em mais uma edição *errática*, delineando o trajeto aos poucos. Que possamos permanecer abertas e curiosas. Que as experiências partilhadas aqui possam ser lembradas – e transformadas. Que a educação audiovisual – em sua ambivalência e ousadia – *fuya do controle*; em constante questionamento e reinvenção. Que, *errantes*, possamos abrir caminho.

Boa leitura!

Tatiana del Gadelha.

¹ Aqui, me refiro ao autor de *Entre grades e garranchos: cinema, socioeducação e identidade*.

NARRATIVAS DE UMA MULHER AFRO-INDÍGENA

Uma produção audiovisual estética, ético-política e antirracista

Aline Regina Cardozo de Brito

Formada em Letras pela UERJ e pós-graduada em Orientação Educacional pelo IFHT-UERJ. É professora dos ensinos fundamental e médio nas redes municipal e estadual do Rio de Janeiro.

Danielle Christina do Nascimento Oliveira

Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais pelo Colégio Pedro II. É professora da Educação Infantil do CAP-UFRJ e pesquisadora/colaboradora do Grupo de Estudos e Extensão Currículo em Movimento na Educação Infantil (CEIMOV).

Irani Ribeiro Lima

Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação da UERJ e bolsista (PI-BIC) de Iniciação Científica do Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Lindinalvo Natividade

Mestre de Capoeira pelo Centro Esportivo de Capoeira Quarto Crescente. Licenciado pleno em Educação Física pela UNIFOA e mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pelo PPFH/ UERJ.

Este artigo traz as memórias e (re)descobertas de uma mulher afro-indígena a partir do seu ingresso na universidade pública tendo como desdobramento Simplesmente Irani, um curta-metragem produzido por educadores e baseado em sua narrativa autobiográfica.

Palavras-chave: Memórias; Afro-indígena; Narrativa autobiográfica.

1. Introdução

Simplesmente Irani é uma produção desenvolvida a oito mãos. É um trabalho coletivo, concebido a partir do desdobramento de encontros e transformado em uma produção audiovisual enviada para o 8º Festival Curta na UERJ¹. Em 2019, este festival tinha como tema “Memória”, o que nos despertou bastante interesse, afinal, como o próprio enunciado do festival nos informava: “a memória constituiu um fator de identificação humana, sendo mecanismo para a construção da identidade social e local”, fazendo-nos refletir sobre os diferentes aspectos da memória, seus elementos e as suas várias perspectivas.

No curta, Irani Ribeiro, protagonista e também uma das produtoras, revisita suas memórias de infância, relembrando momentos marcantes da sua trajetória e divide conosco a descoberta de ser uma mulher afro-indígena. Natural do Croatá, Zona Rural do estado do Ceará; ela, assim como muitos outros Nordestinos, se embrenha numa diáspora (GILROY, 2001) em busca de novas vivências e experiências. Seu nome indígena, tupi guarani ou tapuia, que significa “rio de mel” ou “abelha enfurecida” é o ponto de partida para tal reconhecimento.

Como somos pesquisadoras e pesquisadores da linha conhecida como *cotidianos*, onde um dos objetivos é refletir as tantas redes educativas que neles formamos e que nos formam, percebemos a importância de uma narrativa cinematográfica para além dos padrões hollywoodianos. Já atravessados pelas histórias de Irani, nossa “personagem conceitual” (ALVES, 2019), abraçamos a ideia de juntos desenvolvermos uma produção audiovisual para participar do festival: queríamos que nossas câmeras captassem uma Irani enunciante pois “quem enuncia tem a possibilidade de escapar do lugar da invisibilidade pela/com a palavra, pelas/com as narrativas” (PASSOS, 2014, p. 228).

Nosso curta ganhou o terceiro lugar na votação do público, o que nos estimulou a aprofundar as histórias narradas por Irani. A partir de um processo dialógico e das ideias de Santos (2001), percebemos que nossas conversas “[...] explicitam um versar com, em companhia, compartilhando falas e dividindo histórias” (p.5). Ainda brincando/jogando com Santos (2011) e as derivações do verbo *fiar*, corroboramos com a autora que as rodas de conversas de um grupo de pesquisas podem ser *fiadas* pelo fato de não terem intenções definidas, por não receberem um controle formal e por terem como assunto temas variados (NATIVIDADE, 2011).

Estas conversas nos levaram a experimentar o cinema – uma experiência documental e autobiográfica onde Irani (sozinha, de frente para a câmera e conversando com seus espectadores) simplesmente desnaturaliza as tantas imagens estereotipadas pelas quais somos tecnologicamente invadidos cotidianamente e busca “a escuta sensível da alteridade” (OHATA, 2013, p.21). Na posição de autora-atriz, Irani conversa com a câmera e nos permite fazer um filme: um “desafio que mobiliza qualquer um que pensou um dia em ligar uma câmera, em se relacionar com o cinema” (MIGLIORIN et al, 2014, p. 91) e em se relacionar com os outros;

¹ O Festival Curta na Uerj é um concurso anual aberto ao público de todo o país que recebe produções em vídeo e animações de até 10 minutos. O Festival é dividido em duas categorias: Teen (para autores de 12 a 17 anos) e Adulto. Com temas diferentes a cada ano, na sua oitava edição teve mais de 550 curtas-metragens inscritos. Disponível em: <<http://www.curtauerj.uerj.br/>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

mergulhando na ideia de “fazer um filme para alguém sobre nossas vidas, nossa forma de ver o mundo, nosso território, as coisas que nos afetam [...] o que conhecemos e queremos compartilhar, nossas histórias e invenções” (idem, p. 91). Irani nos faz perceber a existência de outras narrativas cinematográficas, outras (suas) histórias e estas carregam um pedaço da gente e certamente nos vemos, em alguns momentos, dentro dela.

2. A felicidade sempre esteve em mim!

A cada encontro do nosso quarteto, nossas conversas nos levavam a mergulhar *em todos os sentidos*: ouvindo, tocando, degustando as histórias de Irani. Através de uma escuta atenta e um olhar sensível, um agir/pensar sugerido por Passos (2014) a partir do ato responsável/responsável de Bakthin (2010), fomos nos envolvendo com as histórias de Irani e participando das filmagens por trás dos bastidores.

Estas histórias de vida de Irani nos levam a refletir sobre formas outras de narrar: são narrativas autobiográficas cujo desenrolar enaltece sua leitura de vida, suas formas de ver e entender o mundo. Nos arrasta para fora da história única eurocentrada descrita pela feminista e escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009) e nos coloca sobre o fato biográfico citado por Souza (2011), Irani se anuncia como sujeito e se enuncia como autora de sua própria história. Apesar de Eliseu Clementino de Souza (2011) pontuar a importância da autobiografia em relação a escrita, as narrativas cinematográficas de si também são dispositivos que preenchem a nossa formação, uma vez que “conhecer, ouvir, ler a vida do outro é um modo de formação” (SOUZA, 2011, p. 371). Assim, nossa personagem passa pelo “processo de emancipação do sujeito-ator-autor” (idem, p.380), uma sujeita-atriz-autora, e busca uma “reflexividade auto-biográfica na promoção da transformação das representações de si” (idem, p. 380).

A cada história enunciada, anunciações, denunciações e renunciações eram descobertas. O filósofo martiniano, Frantz Fanon (2008) pontua “que falar é existir absolutamente para o outro” (p. 33), e à medida que Irani narrava suas memórias, começava a existir para nós uma mulher afro-indígena, possuidora de narrativas guerreiras, atravessadas por diversas vivências e experiências interseccionais cotidianas baseadas no feminismo negro diaspórico (COLLINS, 2019; CRENSHAW, 2004; DAVIS, 2016; GONZALEZ, 2020; SANTOS, 2007).

Sua fala é contaminada pela condição de mulher nordestina cujos apontamentos constantemente denunciam um olhar colonizador do sudeste sobre o nordeste, bem como confessa as dificuldades de sua travessia por territórios construídos pelo patriarcado. Enquanto se narra, é como se suas histórias fossem sendo descascadas – é como um palimpsesto que vamos raspando e descobrindo os vários lugares que ela habita. Além disto, ela anuncia sua transformação em uma cidadã preparada para invadir os espaços que deseja.

Falando para a câmera e monologando para diversos espectadores, Irani multiplica vozes e refuta um discurso único imposto pela branquitude em relação à mulher afro-indígena nordestina, na verdade, uma imagem inventada do nordeste sobre a qual nos acostumamos (ou fomos acostumados). “Ao promover uma multiplicidade de vozes, o que se quer, acima de

tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva.” (RIBEIRO, 2017, p.70). Falando, Irani se conta, narra seus traquejos e vicissitudes, tal como expõe uma contranarrativa mediante aquelas produzidas pelos processos sócio-midiáticos dentro de um país classista e discriminatório.

As histórias de Irani são como a ginga da Capoeira. É na ginga que se arquiteta um ataque e até mesmo uma defesa. É uma negociação, uma verdadeira ação diplomática em que se evita o conflito direto na roda. Então para nós, Irani com sua *ginga*, parece cada vez mais com a rainha a qual deu nome a esse movimento. A rainha do Ndongo, atual Angola, Nzinga Mbandi (1582-1663). A destemida rainha usava de sua perspicácia para vencer os adversários, ora enganando, ora fugindo, ora num combate direto. É o que Certeau (1998) vai chamar de “homem ordinário” ou, mais apropriado nesse caso, “mulher ordinária” que são sujeito(a)s portadore(a)s de táticas por meio das quais conseguiam transformar o contexto em que viviam, roubando, ludibriando as estratégias impostas pelas camadas dominantes.

Percebemos nos depoimentos de nossa personagem conceitual um gingar com as adversidades da vida onde a busca pela felicidade sempre foi um dos seus ideais. Irani acreditava que a felicidade estava nos outros, ou seja, eram os outros que diziam qual era o caminho a ser tomado em prol de sua felicidade. E para nós essa narrativa refletia a felicidade nos moldes do colonizador. Na trajetória de sua vida, gradualmente, isso foi mudando. Para ela, as vozes gritantes colonizadoras quase desenvolveram um novo ser capaz de esquecer/apagar o que um dia foi sua identidade, seus sonhos e sua cultura.

O deslocamento identitário acontece porque há uma tendência em permitir que as histórias sem perfis pré-definidos esteticamente pelo modelo padrão não se encaixem socialmente. Desta forma, para atender a um modelo ideal de vida de sujeitos, Irani acreditava que esquecer sua identidade e adotar um único jeito de pensar sobre os sujeitos e os lugares era o caminho possível. Para nós, tal assertiva é uma agressão à diversidade, pois o convívio com as diferenças é uma riqueza, dada à existência de pessoas com variadas presenças culturais no mesmo espaço.

O sentimento por qual Irani vivia pode ser retratado em Davis (2016) quando a autora faz uma reflexão do quanto a mulher negra é desumanizada e nos mostra “a necessidade da não hierarquização das opressões, ou seja, o quanto é preciso considerar a intersecção de raça, classe e gênero para possibilitar um novo modelo de sociedade” (p.12). Logo, é necessário salientar um fato importante da nossa realidade histórica: “a consciência da opressão ocorre antes de tudo por causa da raça” (GONZALEZ, 2020, p.147), ou seja, o primeiro olhar que nos atravessa é racial. Daí a importância de nossa personagem reconstruir sua identidade indígena e resgatar a cultura negra de sua história quando se autodeclara uma mulher afro-indígena.

3. Espaços tempos em Irani

Irani não desistiu de buscar os seus sonhos. Ela aproxima sua história aos olhares públicos por cerca de dez minutos e deixa claro o quanto somos um país excludente. Conta que seu

sonho de ser professora nasce muito cedo, mas só ingressará em uma universidade aos quarenta e dois anos para cursar Pedagogia. Em 1996, Irani deixa o interior do Ceará, sua terra Natal, e vai tentar a vida na cidade grande. Antes da tão sonhada universidade pública, ela conclui os estudos a noite – pois precisava trabalhar durante o dia e cuidar de três filhos. Termina o antigo oitavo ano em 1999, pelo Telecurso 2000 em uma igreja. Logo depois, cursa o ensino médio, tudo perto de sua casa, no Parque União, Maré – RJ, para onde se mudou quando saiu do Ceará.

Morou durante dezessete anos neste complexo, um lugar onde, mesmo diante das dificuldades, ela subverteu o sistema excludente e criou seus filhos, trabalhou e estudou. Para Irani o lugar tem um significado de resistência assim como a história dela - falar do lugar, dos movimentos sociais que lutam continuamente por igualdade social através de projetos, ONGs e escolas (que funcionam à noite para atender este público ‘fora’ da idade escolar). Tudo isso se mistura às suas vivências. Foram justamente tais oportunidades que lhe possibilitaram o ingresso na universidade, a UERJ.

O Bairro da Maré, região conhecida também como o Complexo da Maré², é uma aglomeração de quinze favelas na Zona Norte do Rio de Janeiro. Toda a região da Maré era ocupada por pântanos e manguezais junto à orla da Baía de Guanabara e abrangia vários acidentes geográficos que desapareceram com os sucessivos aterros. Suas delimitações geográficas são definidas pela Baía de Guanabara e três vias expressas: Avenida Brasil, Linha Amarela e Linha Vermelha.

A área começou a ser ocupada na primeira metade do século XX, pois a cidade do Rio de Janeiro crescia, e com isso mãos de obra eram necessárias. Aliados a esses fatores, a seca também impulsionava a saída de mão de obra do nordeste para a região sudeste, de modo que a Maré ia se compondo como um grande território de migrantes nordestinos. O termo “Maré” tem origem no fenômeno natural que afligia os moradores das palafitas que ocuparam a região a partir de 1940. Em 1982, foi implementado o “Projeto Rio”, grande intervenção pública para reassentar os moradores das palafitas em conjuntos habitacionais.

Pensamos o Complexo da Maré através das concepções de Xavier (2012) entendendo o território como “um ‘campo de forças’, uma teia ou rede de relações que, a par de sua complexidade interna, define num só tempo um limite e uma alteridade” (p.1013). A territorialidade nesse sentido vai se compondo de forma subjetiva e relacional, podendo ser conhecida e reconhecida por suas diversas formas e expressões, ou seja, será um patrimônio cultural (XAVIER, 2012). Para Sodré (2002) o território é um “espaço-lugar” (p. 23) que se substancia nas memórias que seus agentes constroem, sendo por isso forças ativas e simbólicas. Na Maré, os migrantes que chegavam juntavam-se aos pescadores e construíam suas moradias sobre as palafitas num processo de associativismo. Em 1994, a Prefeitura do Rio de Janeiro oficialmente declarou o bairro da Maré como sendo parte da 30ª Região Administrativa³.

² O Telecurso é uma tecnologia educacional, reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), que oferece escolaridade básica de qualidade. Atua na solução de problemas educacionais que impactam nas avaliações nacionais, como: distorção idade-série, evasão escolar e defasagem na aprendizagem. Disponível em: <<http://www.telecurso.org.br/>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

³ Disponível em: <<https://racismoambiental.net.br/2017/01/20/um-mergulho-na-historia-o-nascimento-e-forma->>

O geógrafo carioca, professor e pesquisador Luiz Lourenço (2017), pontua que sua prática pedagógica no ensino de geografia no bairro Maré se dá através da cartografia social e alternativas de estudos decoloniais.

A cartografia é uma ferramenta de ensino essencial no campo da Geografia, uma vez que é através dela que podemos mensurar, representar e reconhecer a espacialidade dos territórios e suas particularidades. Sua importância nas salas de aula reside em sua capacidade ilustrativa de revelar aos estudantes aspectos gerais sobre um determinado local. A partir da visualização espacial do território, é possível desenvolver as temáticas concernentes ao ensino de Geografia, criando nexos entre o arcabouço teórico dos conteúdos e seus reflexos no entendimento das dinâmicas territoriais (p. 77).

Lourenço (2017) nos informa que as principais ferramentas para o ensino de Geografia são os mapas do local, que muitas vezes não possuem quaisquer representações cartográficas sem relação a realidade do lugar, obrigando professores a usarem estes ou se reinventarem. O fato é que estes mapas oficiais criam dificuldades para os estudantes entenderem situações reais da sua própria localidade. Para tal, foi desenvolvido um mapa pelo próprio autor através do projeto educacional analisado e desenvolvido no Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), Organização Não Governamental (ONG) que atua no segmento de ensino, comunicação, memória e cultura, sendo uma importante referência dentro do bairro Maré.

De acordo com o Censo Populacional local – Redes da Maré – em 2013, o Complexo somava 139.073 moradores distribuídos em 47.758 domicílios. A economia local conta com três mil cento e oitenta e dois (3.182) empregos, destacando-se aí os bares (660) e os salões de beleza (307). Atualmente é o maior complexo do Brasil com quarenta e seis (46) escolas oferecendo todos os níveis da educação básica, com um percentual menor no ensino médio comparado ao restante da cidade do Rio de Janeiro. Apenas 2,4% dos moradores do complexo conseguem cursar a universidade⁴.

Consequentemente, é essencial entender a favela como um território integrante da cidade, e não como margem/marginalidade da mesma. Apesar de ser visto como um espaço cujos habitantes não são pertencentes ao centro urbano e estar repleta de clivagens sociológicas que interferem nos modos de vida destes sujeitos favelados, faz-se necessário entender que estes movem as engrenagens dos lares, indústrias e comércios viabilizando o funcionamento e o sustento da cidade. A favela se mantém, se (re)produz e é base para a economia dos municípios a partir da mão de obra de seus moradores. Nesse sentido,

A margem não deve ser vista apenas como um espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como espaço de resistência e possibilidade. [...] é um local que nutre a nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e imaginar mundos alternativos e novos discursos. (KILOMBA, 2019, p.68).

Irani, após onze anos consegue retornar aos estudos e o sonho de se tornar professora. No final de 2013, ela procura um pré-vestibular comunitário e inscreve-se no *Redes da Maré* na favela da Nova Holanda, porém só é aprovada através das cotas ao final de 2015. Em 2016, para a alegria da família, dos amigos e principalmente dela, entra para cursar Pedagogia na [Universidade do Complexo da Maré](http://caodo-complexo-da-mare/). Acesso em 18 mar. 2020.

⁴ Disponível em: <<https://redesdamare.org.br/br/info/12/censo-mare>>. Acesso em 18 mar. 2020.

versidade Estadual do Rio de Janeiro. Uma nova visão de mundo se abria para Irani e, consequentemente, o choque de realidades. Apesar do choque, a posição de Irani dentro dos espaços percorridos faz com que ela reflita de forma diferenciada e ampla em relação a si mesma e em relação à sociedade. Ela é “uma forasteira de dentro”, uma *outsider within*, (COLLINS, 2016) cuja observação e ponto de vista do seu em torno é diferenciada pois “aqueles em contato com sua marginalidade em contextos acadêmicos, exploram esse ponto de vista produzindo análises distintas quanto às questões de raça, classe e gênero” (COLLINS, 2016, p.100).

Ao entrar na Universidade, ela conheceu um outro mundo que lhe possibilitou perceber o quanto sua trajetória de vida tinha feito com que ela esquecesse sua própria história. Inclusive a realização de seu sonho, porque em seu íntimo era comum a ideia de que não seria mais capaz de aprender. Não podemos dizer que Irani nesse momento resgatava suas memórias, pois o conceito de memória é um processo dinâmico com deslocamentos e permanências. Não é um “simples depósito de dados” ou “uma busca do que se fixa, do que não se transforma, do que é estável” (BARATA, 2002, p. 9). A memória vai se constituindo daquilo que lutamos para lembrar e daquilo que lutamos para esquecer.

Ela não nos conduz a reconstituir ou recuperar o passado, mas sim a reconstruí-lo com base nas questões e nas indagações que formulamos e que fazemos a ele, questões que dizem mais de nós mesmos e de nossa perspectiva presente. (OLIVEIRA, 2011, p.1).

Outro choque relatado por Irani ao ingressar na Faculdade de Educação foi ver entrar em sua sala de aula uma professora negra. O susto foi grande e a decepção também. Simplesmente para Irani e para muitos outros estudantes, não era comum encontrar uma professora universitária negra. Não percebia que seu pensamento naquele momento reproduzia ideologias coloniais. Inclusive, como ela mesmo relata, esse pensamento de rejeição da imagem da docente era corroborado também por alguns colegas negros e isto a incomodava.

Para Irani, duas questões já a inquietavam no cotidiano acadêmico. A primeira era o acesso de pessoas negras a universidade e a ocupação de cargos dentro dela. Como se dava aquele processo? A segunda era uma questão identitária, ou seja, como ela e seus/suas colegas de curso não se reconheciam negro(a)s? Talvez naquele momento, faltasse a eles leituras de teóricos como Stuart Hall e seus escritos sobre a possível existência de uma *crise de identidade*, propondo novos olhares para essa temática. Ou, ainda, de Frantz Fanon e Achille Mbembe cujas reflexões são pautadas sobre a construção dos conceitos de “negro” e “raça”, as relações entre Europa e África através do colonialismo e como a população negra precisa ter uma tomada de consciência para o que Fanon chamou de “ascensão coletiva em humanidade” (MBEMBE, 2018, p. 305).

Contrário a essa tomada de consciência, vive-se sob o modelo introjetado de uma cultura dominante/colonizadora. Adichie (2009) adverte sobre “o perigo de uma história única”, questionando o não reconhecimento e o apagamento de histórias outras. A referida autora, indaga sobre a cultura que vivia, os livros que lia e a falta de autores que dialogassem com sua identidade. Tal concepção explica porque Irani não se reconhecia em sua cultura. E neste processo de reconhecimento, a abelha enfurecida voa e atravessa (sendo também atravessada)

pelos territórios supramencionados. O curta leva a personagem das fronteiras do Ceará às margens da favela do Parque União, mostrando que estes lugares abrigam inúmeras narrativas e resistências. A câmera que filma seu caminhar entrando no Ciep desta comunidade é a mesma que a acompanha pelos corredores da universidade, de onde sua voz ecoa. Num dado momento, a câmera repousa para gravar suas ‘fotografias narradas’ (MIGLIORIN, 2014, p.49) enfocando a importância de se “perguntar o que está por trás de uma imagem, que tipo de história as pessoas querem contar e como as contam” (idem, p.49). Enquanto isso, Irani documenta as imagens que compõe o entorno de sua biografia nos fazendo intensificar os olhares sobre os territórios vividos por ela bem como redescobrir histórias destes espaços por onde ela transitou e ainda transita.

4. O meu lugar... O meu chão

Croatá é um município brasileiro do estado do Ceará, fundado em 03 de Maio de 1988⁵. Ao redor da primitiva capela de Nossa Senhora das Dores desenvolveu-se o atual centro urbano, que se emancipou do Inhussu. Localiza-se na microrregião da Ibiapaba, Mesorregião do Noroeste Cearense – faz parte das terras da serra dos Cocos, localizado no lado sul da Chapada da Ibiapaba, na divisa com as terras do sertão de Crateús – e era habitado por nações indígenas como os tupis (tabajaras, tupinambás) e tapuias (calabaças, cararijus, kariris, inhamuns, karatis, jaburus, javanbés). A elevação do povoado a categoria de vila ocorreu segundo a lei nº 2.677, de agosto de 1929, e a de município conforme lei nº 8.339, de 14 de dezembro de 1965, antes de ser instalado e restaurado na forma da lei nº 11.430, de 28 de abril de 1988.

O topônimo Croatá é uma alusão à planta silvestre da família das bromélias, também chamada gravatá, coroatá, caruá, coroá, crauá, croá, caroá, que é abundante na região e que tem diversas utilidades. Das folhas retira-se fibra sedosa que serve para fazer cordas, linhas de pesca, capacho e até alimento. A planta propaga-se pelas sementes ou pela separação de brotos. As folhas da planta fornecem fibra para a confecção de barbantes, linhas de pesca, tecidos, cestos, esteiras, sandálias e chapéus; além de outras peças artesanais e decorativas, que geram renda para famílias da caatinga que tiram sustento da exótica planta. Inclusive, as memórias de infância de Irani ainda estão carregadas pelas amarras feitas nos feixes de lenha e como brincadeiras de pula corda. Mas, como toda planta, ela também pode ser usada para finalidades ornamentais, porque suas flores são lindas e os frutos chamam atenção pelo formato e textura, sendo encontrada em quintais das casas da roça, em feiras e mercados locais.

Todas estas informações são carregadas pelo corpo de Irani. Atravessam sua vivência e sua história biográfica e, agora, cinematográfica. A beleza e a simplicidade das tantas culturas que costuram o tecido social brasileiro e que são esquecidas e minimizadas pela intelectualidade acadêmica dos ditos principais estados do Brasil. Poderíamos facilmente dizer que o filme de Irani é também um acontecimento heterobiográfico, pois ele nos afeta intensamente. A heterobiografia acontece

5 Disponível em: <<https://www.croata.ce.gov.br/>>; <<http://www.camaracroata.ce.gov.br/>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

[...] quando as suas experiências de vida se deparam com as experiências de vida de uma outra pessoa que conta a você sobre o que viveu. Quando você se reconhece na história que o outro conta, acontece a heterobiografia: que é a interpretação de si por meio das narrativas experienciais de uma outra pessoa. (PAIVA, 2018, s/p.).

Assistir a Irani, é afetar-se, é se reconhecer em algumas falas, em algumas de suas histórias dentre as tantas que foram editadas e que nos levou a refletir sobre nós mesmos. E provavelmente foi assim que muitos sentiram assistindo a contação da trajetória de Irani e suas passagens pelos mais diversos territórios brasileiros.

5. Considerações finais

Nossas histórias importam! E a história de Irani nos incentiva a pensar em histórias outras de um Brasil plural e diverso, que assim como a história dela, é atravessada por muitas experiências interseccionais cotidianas (COLLINS, 2019; CRENSHAW, 2004; DAVIS, 2016; GONZALEZ, 2020; SANTOS, 2007), com conflitos, negociações e tensões, e dão a sua vida um novo sentido a partir do seu reconhecimento como afro-indígena. Esse texto e a produção audiovisual podem ser utilizadas como referência em propostas pedagógicas para os cursos de Formações de Professores, como uma das formas de aplicabilidade das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que torna obrigatório na Rede de Ensino a “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena”. Observe, que todas as mãos que modelaram este trabalho são mãos docentes e Irani, enquanto graduanda de Pedagogia é a próxima educadora do nosso grupo de estudos.

Como já supracitado, conhecer a vida do outro e de outra é também um modo de formação. Consequentemente, toda a História e as histórias dos territórios atravessados por Irani, bem como aqueles que ela atravessou, podem ser carregados para discussão em sala de aula. Estudantes do ensino médio, por exemplo, que tenham características de vida e/ ou familiares semelhantes certamente passariam por um processo de autoquestionamento que influenciaria na sua formação.

Não podemos ignorar que somos um país racista! Um país que silencia e apaga histórias em detrimento de outras. Poder narrar a história de Irani através das suas descobertas é também uma forma de enfrentamento do racismo. E, atualmente só é possível falar sobre esse enfrentamento porque os movimentos sociais (negros, indígenas e outros), através de muita resistência e lutas por emancipação, conseguiram tal reconhecimento (GOMES, 2017).

Reconhecer a existência do racismo (e seus apagamentos) entranhado na construção do nosso Estado-Nação, oportuniza-nos visualizar a importância da formulação de ações práticas e teóricas imediatas, como as já citadas e utilizadas pela protagonista deste trabalho. Podemos citar as políticas públicas, tais como: conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) com a participação direta ou indireta de entes públicos e/ou privados que visem assegurar determinado direito de cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico.

Esses direitos assegurados na Constituição Federal Brasileira de 1988 dialogam com a

alteração prevista na Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e tem como objetivo o resgate das contribuições históricas desses dois grupos étnicos (negros e indígenas) nas áreas social, econômica e política, pertinente as histórias do Brasil. Elas tratam especificamente dos currículos oficiais da maior parte da Educação Básica brasileira – Ensino Fundamental e Ensino Médio – dos estabelecimentos públicos e privados, onde as temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira Africana e Indígena” deverão ser ministradas durante todo o ano letivo. Nesse caso, observa-se a preocupação com o sistema educacional do país que não poderá mais aceitar a parcialidade e os preconceitos de outrora. A história de Irani pode e deve ser discutida com o corpo discente das unidades escolares, mostrando-lhes outras narrativas, outras possibilidades, outros modelos, outras vozes e cenários.

Tomados por todas as mudanças políticas e sociais que ocorreram no país nas últimas décadas, trabalhamos e (re)inventamos outros olhares junto com Irani, além de filmarmos pensando outros territórios e alteridades. Foi neste “processo que descobrimos a força que existe em criar um ponto de vista sobre o mundo ou um lugar para ouvir o que nunca antes havíamos parado para escutar” (MIGLIORIN et al, 2014, p.11-12). Entendemos então que narrar-se também é existir para o outro e, além disto, é modificar o outro. Somos afetados e entendemos que Irani, simplesmente, nos afeta e modifica.

6. Referências

- ADICHIE, Chimamanda. *O perigo da história única*. TED Ideas Worth Streading, 2009. Disponível em: <<https://www.ted.com/talks/chimamanda ngozi adichie the danger of a single story?language=pt-br>>. Acesso em: 02 abr. 2020.
- ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSUKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (orgs). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente - questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. 2.ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.
- BARATA, Denise. *Permanências e Deslocamentos das Matrizes Arcaicas Africanas no Samba Carioca*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25., 2002, Salvador. Anais. Salvador: 2002.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- COLLINS, Patrícia Hill. *Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro*. In: Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.
- CRENSHAW, Kimberle Williams. *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*. In: VV.AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004. Disponível em: <<https://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2020.
- DAVIS, ngela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo Editorial. 2016.
- FANON. Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GILROY, Paul. *O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017. ISBN 978-85-326-5579-0.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. In: Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Flavia Rios, Márcia Lima (orgs). 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- KILOMBA, Grada. *Quem pode falar? Falando do centro, descolonizando o conhecimento*. In: Memórias da Plan-

- tação – episódios de racismo cotidiano. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LOURENÇO, Luiz Augusto Ferreira. *Cartografias da decolonialidade: o ensino de geografia no bairro Maré*. G I R A M U N D O, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8. p. 77 - 89, jul. / dez. 2017. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/index>>. Acesso em: 09 jan. 2021.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MIGLIORIN, Cezar et al. *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*. Niterói: Editora da UFF, 2014.
- NATIVIDADE, Lindinalvo. *O Discurso Pedagógico na prática da Capoeira*. Teias. v. 12. n. 26, 171-180, set./dez. 2011.
- OHATA, Milton (org.). *O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade*. In: Eduardo Coutinho. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. *História, memória e a construção de enunciados: algumas reflexões teóricas*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo: julho, 2011.
- PAIVA, Élica. *A narrativa de quem ensina a contar histórias*. Entrevista. Disponível em <<https://avoador.com.br/papo-aberto/a-narrativa-de-quem-ensina-a-narrar/>>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- PASSOS, Mailsa Carla Pinto. *Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação*. In: Educar em Revista. Curitiba: Editora UFPR, n. 51, jan./mar. 2014, p. 227-242.
- REDES DA MARÉ. *Censo de Empreendimentos Econômicos da Maré*. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.
- SANTOS, Carolina da Costa. *O(s) nós das redes de conhecimentos e subjetividades: entre possibilidades de fiar narrativas e literatura brasileira*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL – As redes educativas e as tecnologias. Anais do VI Seminário. Rio de Janeiro: UERJ/Proped. 2011.
- SANTOS, Sônia Beatriz dos. *Feminismo negro diaspórico*. In: Revista Gênero, Niterói: UFF, n. 1, v. 8, 2º sem. 2007, p. 11-26. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/157>>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- SIMPLEMENTE IRANI. Direção de Aline Brito e Danielle Oliveira. Rio de Janeiro: curta, Festival 8º curta na Uerj, 2019. Disponível em: <<https://youtu.be/Q9JQyrdwEDw>>. Acesso em: 03 fev. 2020.
- SODRÉ, Muniz. *O Terreiro e a Cidade: a forma social negro-brasileira*. Rio de Janeiro: Imago/ Salvador, Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTIN, Paula Perin. *Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização*. Educação em Revista. [online]. 2011, vol.27, n.1, p. 369-386. ISSN 0102-4698. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>.
- XAVIER, Maria Aparecida de Sá. *Territorialidades e identidades para construção de uma horizontalidade na promoção da saúde: alguns apontamentos críticos*. I Simpósio Internacional sobre Território e Promoção da Saúde. Uberlândia, 2012.

A OCUPAÇÃO QUE DESOCUPA

O abandono das origens e a busca da legitimação centralizada

Sandro Garcia

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

Uma reflexão sobre o objetivo de ocupar, mesmo que isso signifique desocupar onde mais precisa-se ser ocupado.

Palavras-chave: *Ocupação; Cinema; Periferia.*



1. Introdução

“Precisamos ocupar os espaços.”

Quantas vezes você ouviu isso nos últimos anos desde que a palavra “ocupar” ficou popular? Quantas vezes você ocupou? Quais ocupações você participou? Você ainda ocupa? Porque você ocupa? Por quem? E por último, mas não menos importante, onde você ocupava antes de ocupar?

Minha reflexão aqui é bem básica e não busca de maneira nenhuma trazer alguma verdade absoluta ou dados oficiais de tal organização fodona que traz os dados sobre ocupação. Aqui é só um pequeno papo reto sobre o discurso da ocupação e do quanto isso ressoa até hoje na minha trajetória pessoal e cinematográfica. É que às vezes surpreende muito observar pessoas que nunca nem sequer te deram um bom dia, não sabem suas motivações, não te conhecem e nem sabem pronunciar direito seu nome, encherem a boca pra ditar o que você deve fazer ou onde você deve ocupar, baseado única e exclusivamente (em porra nenhuma) nas suas motivações exclusivamente pessoais.

2. A margem

Quando a gente nasce numa periferia, numa região não central, na margem, longe dos grandes centros, distante dos grandes centros, há dois ou mais ônibus de um grande centro, longe pra caralho do centro, ou como você preferir chamar, a gente nasce com uma espécie de “doença” crônica ou sintoma, algo que eu não consigo nomear, mas que existe e é real oficial.

É uma parada que fica ali com você e te persegue a todo momento, desde a sua infância até a vida adulta. Como eu disse, eu não sei o nome, mas é mais ou menos quando você ouve de absolutamente todas as pessoas ao seu redor uma parada que você nem sabe o porque, mas que faz todo sentido na sua cabeça desde a primeira vez que você ouve, a parada é mais ou menos assim: “Você precisa sair daqui”.

Não tem um porquê. Não existe uma solução. Não existem meios de driblar. É apenas uma condição imposta e você tem que lidar com isso, mesmo que isso exija condições financeiras, acesso a informação, moradia, transporte, ou quaisquer outras condições da qual você provavelmente não tem acesso, e caso você não tenha acesso a nenhuma dessas coisas, a imposição da necessidade de sair se torna ainda maior. E apesar de não fazer muito sentido, se isso fosse um filme, não seria uma ficção, tá mais pra um documentário inédito filmado em tempo real sem fim.

Aí nos últimos anos aconteceu uma parada que, do nada, resolveu absolutamente tudo! ou não... Resolveram pegar esse discurso confuso sobre “você precisa sair” e legitimaram ele, transformaram num símbolo, tipo o movimento grunge (ou tão sujo quanto), ressignificam alá Lumena e chamaram de “ocupação”. Do nada alguém virou pra gente e falou: Você precisa ocupar!

3. Dança das cadeiras

E quem vai ocupar o lugar que você ocupava quando você saiu para ocupar? Bom, seus filhos, seu sobrinho, seus netos. E provavelmente eles vão se espelhar em você, fazendo com que nas reuniões de família ele diga o quão incrível você é, por ter saído de onde você veio, lugar onde ele se encontra agora.

Se você se identificou com o parágrafo acima, provavelmente você já saiu de onde você veio, ou melhor, você ocupou. Mas calma, ainda dá tempo de voltar, ou melhor, você pode dizer que você é “cria”, mesmo que na maior parte do tempo, ou o tempo todo, você não esteja lá, na sua terra natal. A não ser no natal, nas reuniões de família, a mesma família que continua lá, no bendito lugar onde você nasceu. O lado bom é que você tem um assunto de fora, então trate de atualizar todo mundo do quão legal é o grande centro!

O detalhe que você não percebeu, é que sua família continuar ali não é um mero acaso. Afinal, ocupar exige certos privilégios. Privilégios estes que seu sobrinho ou sobrinha podem não ter, e muito provavelmente NÃO VÃO TER. Como a maioria não tem. E não, não estranhe se isso parecer meritocrático, esse processo como muitos no Brasil é um processo pautado em meritocracia. Toda e qualquer prova de vestibular é baseada nesse processo extremamente falho, desigual, desproporcional, excludente, elitista, ou qualquer termo pejorativo que você tenha em mente.

A parte “engraçada” é que muito provavelmente (apesar de não ter esse dado em números), você é um crítico da meritocracia. Mas não se sinta culpado por esses processos impostos. A pergunta que a gente precisa se fazer é se estamos incentivando esses processos, e mais do

que isso, se questionar sobre o que podemos fazer para evitá-los. Afinal, ocupar é algo meritocrático? Quando eu me faço essa pergunta eu só penso em alguns discursos de pessoas que às vezes estão tomando cerveja na mesma mesa de bar que eu. Soa mais ou menos assim: “Porra, mas eu estudo pra caralho!”, “Porra mas eu trabalho pra caralho!”, Porra mas eu ralo pra caralho todo dia!”, usando essas falas como se justificasse um ato, posição ou ocupação. Pra mim não soa muito diferente disso: “Eu tô onde eu tô porque eu mereci!”.

4. Precisam mais da gente do que nós deles.

Mas aí, a gente precisa ocupar, ou precisam da nossa ocupação? Essa é uma pergunta que eu me faço sempre que sou convidado a qualquer lugar. Porque me querem ali? Eu quero estar? Eu devo estar? porque eu devo estar?

E pegando de exemplo minha experiência cinematográfica, a conclusão que eu tiro é que eles precisam de nós muito mais do que nós precisamos deles. Sem nós, sem a margem, o centro se torna mais irrelevante do que ele já possa parecer. Me pego sempre lembrando de eventos “periféricos” onde convidam todas aquelas pessoas, quase um fetiche, para falar de como é produzir na periferia, como é não ter acesso a equipamentos culturais, conta pra gente como é nunca na vida ter recebido um cachê apropriado pelo seu trabalho. Depois de um tempo eu parei para olhar em volta nesses eventos, e percebi que nesses eventos voltados para periferia (que aconteciam em grandes centros), a periferia estava ali, potente como sempre. Animada. Caramba! eles dão passagem! Tem até um lanche! Mas aí você olha os bastidores, os gestores, os responsáveis pelo projeto, as pessoas que estão recebendo o cachê de fato para realizar o tal evento. Você já sabe quem são, e o que eu passei a perceber nesses eventos durante aqueles 2 minutos de fala que dão pra gente resumir nossa vida e obra, é que essas pessoas, esses bons samaritanos, a cara de choque que eles fazem quando eu digo onde eu moro e da situação que eu me encontro, fica evidente que essa galera nunca pisou em Belford Roxo, e pior que isso, não pretendem pisar.

5. Considerações finais

É doido pensar que a gente frequenta certos espaços, tenta se incluir, pagar 30 conto de passagem pra ir no centro na esperança de que vão ouvir os problemas que nos atravessam e achar uma solução para tais. Que ingenuidade a nossa, quando a gente fala dos problemas as pessoas aplaudem nossas falas, se isso não é um fetiche, eu ainda não entendi esse costume.

Eu moro aqui em Belford Roxo. Nascido e criado. Nunca me canso de colocar esse dado: Belford Roxo é a cidade mais populosa do Brasil sem uma sala de cinema. Eu sou cínéfilo desde sempre, meu irmão me levava ao cinema aqui na cidade quando criança, quando ainda tínhamos salas, e eu frequentava locadoras quase toda sexta, para entregar os filmes só na segunda. Comecei minha carreira cinematográfica em meados de 2015. Começou aqui em Belford Roxo, com pessoas de Belford Roxo, com os equipamentos que Belford Roxo detém. Nossa coletivo (BaixadaCine) atua com produção (nossos filmes), exibição (novo cineclube)

e formação (nossos pequenos cursos de cinema), tudo aqui. Longe de mim querer me colocar como referência ou usar minha história como exemplo, isso só faria fortalecer aquele discursinho tosco que é possível pra todo mundo. Porra nenhuma. Minha ênfase aqui é só sobre eu estar fazendo aquilo que amo na cidade que eu nasci, perto de pessoas que sabem quem eu sou, perto da minha família, dos meus amigos e de bares que vendem litrão de Brahma por 7 reais, onde eu sempre fui provocado a sair. Eu demorei muito pra perceber que precisava ocupar o lugar onde mais se precisa ser ocupado.

Beba de todas as fontes. Ocupe. Vá para o centro. Esse texto nem de longe é um desincentivo a isso. É apenas uma reflexão sobre como somos empurrados, mesmo quando a gente não quer. Ocupe essa ideia.

6. O cinema salvou minha vida.

Nesse período pandêmico eu refleti muito sobre o mal estar do brasileiro em geral. Tá todo mundo meio fudido e mal da cabeça, com razão. Parei pra refletir sobre como eu estaria sem o cinema. Toda minha renda vem de cinema e audiovisual, meus melhores amigos estão nesse meio, são minha família. Minha motivação para acordar de manhã é acordar pra pensar cinema aqui em Bel. Escrever esse texto é a prova escrita disso. É um privilégio fudido estar em meio a esse caos e estar fazendo o que eu sempre quis fazer. Quando o cinema ocupou minha vida foi como um choque de realidade que me fez perceber que o lugar que eu procurava tanto ocupar era exatamente onde eu estou. Aquela sensação de alívio quando a gente chega em casa depois de 3 horas no ônibus. Estou em casa. O cinema salvou minha vida.

7. Referências

Belford Roxo é a cidade mais populosa do Brasil sem uma sala de cinema - DADOS DA ANCINE.

O CINEMA COMO MEDIADOR DO ENSINO DE ARTES

O espaço cinematográfico como potencializador da leitura de uma pintura em sala de aula

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



O uso do cinema como mediador do ensino de artes na Educação Básica possibilita a potencialização da leitura de pinturas de forma a intensificar a experiência da fruição artística nos alunos. Os processos de apreciação e contextualização de uma obra pictórica podem ser trabalhados com base nas relações entre cinema e pintura. Visa-se assim desenvolver um caminho relevante do uso do cinema na educação, em especial no ensino de artes. Deverão ser ministradas durante o ano letivo.

Palavras-chave: Ensino de artes; Cinema e pintura; Cinema na educação.



1. Introdução

O presente trabalho é um recorte de um projeto de dissertação de Mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense. O projeto visa desenvolver uma prática pedagógica que utiliza o cinema como mediador do ensino de artes na Educação Básica.

O mundo contemporâneo é muito rico em visualidade, como nunca antes na história da humanidade. Vivemos rodeados por imagens de natureza diversificadas. Desde publicidades em outdoors, filmes e comerciais na televisão, cartilhas, fotografias em redes sociais, vídeos nos celulares, imagens em livros e revistas, entre outros. Estamos sempre lendo imagens como um ato inerente a nossa forma de viver e existir na sociedade.

Desde que o ser humano começou a realizar arte rupestre cada época vive um sistema de estrutura de visualidades que reúnem um padrão de significados e convenções que exteriorizam aspectos de uma determinada sociedade (CARVAJAL, 2011).

Toda imagem produzida em nossa sociedade, seja qual for sua feição e aplicação, não possui um significado apenas e limitado em si. Cada imagem tem toda uma construção histórica de seu significado que pode ser percebido em sua narrativa visual e perspectiva cultural (SCHIAVINATTO; ZERWES, 2018).

Segundo o historiador de arte Aby Warburg existe na história da humanidade uma repetição de imagens nas representações de mundo desde a antiguidade. Toda imagem produzida carrega em si padrões visuais e aspectos culturais e sociais de visualidades do passado. Esta troca entre representações, segundo o autor, revela a importância da exposição da imagem como transmissão de saber (*apud* MICHAUD, 2013).

Desde que a Esfinge e as pirâmides de Gizé foram filmadas por Alexandre Promio, em uma produção dos irmãos Lumière em 1897, cineastas interessaram-se pela possibilidade do uso do cinema em apresentar obras de arte. Muitas sendo únicas e estando em lugares distantes, elas poderiam através de filmes serem apreciadas por pessoas que não tinham o recurso nem a permissão para apreciá-las.

O objeto representado no cinema - em especial, o objeto artístico - transcende a limitação de sua representação figurada em um espaço na pintura, sendo representado no tempo e no espaço.

Quando vemos uma fotografia da pintura renascentista, desejamos ver o original e, desse modo, não ficamos realmente satisfeitos com o objeto em frente a nós; mas quando vemos um bom filme ficamos satisfeitos (...) Nossas mentes são invadidas por esse objeto na tela e são afastados todos os outros compromissos (MÜNSTERBERG *apud* ANDREW, 1989, p. 32).

O cinema trabalha com a interpretação - ou criação - de uma realidade imaginária, que por sua natureza tão efetiva, pode ser sentida e percebida como realidade. “Cinema é a arte da mente” (*id. ibid*, p. 27) - A mente de um cineasta cria e organiza um mundo, uma representação de uma microrealidade significativa e com um sentido pessoal. Os efeitos emocionais da cine-

matografia estão ligados diretamente aos elementos narrativos e visuais de uma história. Um filme tem uma capacidade estética de transformar elementos da realidade em objetos de contemplação cinematográfica, indo além da simples representação documental, construindo um novo objeto filmico em um novo espaço e tempo, que pode variar de acordo com a experiência visual e psicológica de cada espectador (BALÁZS *apud* ANDREW, 1989).

Podemos pensar a ação destes efeitos sobre o espectador de forma didática. Se a representação de um objeto artístico em um filme pode lhe proporcionar uma multiplicidade de ressignificações, podemos então considerar o uso de um filme que ressignifique uma pintura como objeto filmico em uma aula de Artes por exemplo. A exibição de um filme em uma sala de aula transforma um espetáculo em uma forma de pensamento. Existe uma relevância didática na apropriação que o cinema faz de elementos pictóricos em sua composição que possibilita uma transmissão de saber (MICHAUD, 2013).

A abordagem triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa (2005) nos anos 1980 friava a importância da aproximação dos alunos com imagens da história da arte no mesmo nível de importância que do cotidiano como imagens publicitárias e midiáticas do entretenimento, que remetem à utilização de filmes como complemento didático como importante ferramenta pedagógica (BUGARIN; MARTINS, 2021).

2. Cinema e pintura - A pintura como espaço filmico

O espaço cinematográfico tem a capacidade de informar o espectador aspectos narrativos e sensitivos através de camadas, planos, enquadramentos e cortes através de uma relação espacial e atmosférica. Cada elemento constitutivo de um espaço filmico carrega um nível de significação que nunca é fixo, pois cada um é integrante de uma linguagem que permite ao espectador múltiplas leituras e significados de forma simultânea ou sucessiva (GAUDREAU; JOST, 2009).

O cenário de um filme abarca uma série de sentidos, significados e sensações que são transmitidas aos espectadores de diferentes maneiras. Sua leitura vai além da cenografia teatral e da composição pictórica. O fluxo de transposições entre cenários dentro de um espaço filmico transita por variadas representações de espaço, tempo e movimento, e suas ressignificações dentro da narrativa/forma do filme. A forma como o espectador recebe, entende e sente o espaço filmico denota o potencial das narrativas sensoriais de um filme (GAUDIN, 2019).

A cenografia de um filme não tem origem cinematográfica, mas sim uma origem plástica. Os objetos e figuras são dispostos em fundos, tal qual telas de pintura. Afinal, uma pintura é também uma encenação, um cenário idealizado para uma composição.

Tanto o cinema quanto a pintura têm suas cenografias inspiradas no Teatro Grego. Cada pintor, ou escola de um determinado estilo, constrói uma cena de acordo com uma determinada visão de mundo. Uma pintura não é simplesmente o resultado do acúmulo de técnicas, mas a utilização dramática destas no espaço encenado.

A pintura cessa onde o cinema continua: na cena. A cena pictórica carece de uma unidade de tempo e de ação. Enquanto a cena filmica pode ampliar e recriar as possibilidades narrativas e pictóricas através de uma ressignificação cinematográfica híbrida elaborando assim uma atmosfera. Por ter seu peso maior na visualidade, é a cenografia que responde pela maior verossimilhança de um filme, e a identificação do espectador com a realidade.

A cenografia é, portanto, o mais visível dos elementos filmicos, e talvez por isso tenha sido considerada a “parte mais nobre da arte do cinema” (AUMONT, 2004), o que também é defendido por Eisenstein, que idealiza uma cenografia que transgrida a segmentação espectador X filme, dando ênfase ao mundo que se cria artisticamente, pela percepção e consciência. O processo de destaque destes elementos é responsável pelo resultado de uma obra de arte cinematográfica - conceito que Eisenstein também considera aplicável à pintura, apesar de sua aparente estaticidade. “Uma obra de arte, entendida dinamicamente, é apenas este processo de organizar imagens no sentimento e na mente do espectador” (2002, p. 21).

Segundo o cineasta John Frankenheimer, o equilíbrio no enquadramento de elementos funciona como uma forma de dirigir o olho do espectador em procura das informações visuais. Uma cena bem composta faz com que um objeto estático, como uma pintura, possa ser visto como algo extraordinário, além do seu sentido original (2009).

A disposição de objetos e suas formas e planos em um cenário pode representar desde um ateliê de um artista à recriação de uma obra de arte em si – praticamente uma pintura em movimento. O tipo de composição criado define a sensação de espaço e profundidade tal qual em uma pintura, por exemplo, e, através da representação dos elementos pictóricos de forma semelhante plasticamente, obtém-se o entendimento da linguagem daquela obra, sem que haja muitas informações que não sejam de natureza visual.

Como na pintura, o cinema elabora seu espaço filmico baseado em conceitos visuais como a criação de um ponto de vista que dá consistência à perspectiva do espectador realçando assim a consistência da assimilação daquela mensagem visual. Podemos pensar então como a elaboração de espaço renascentista ainda permanece presente na elaboração do espaço filmico do audiovisual (GAUDIN, 2019).

3. O moinho e a cruz

No filme “*O Moinho e a Cruz*”, o quadro “*A Procissão para o Calvário*”, de Pieter Brueghel, o Velho é recriado como uma obra em construção, através da preparação de personagens, figurinos e a presença do próprio artista na encenação. Os personagens e as tramas paralelas retratam o cotidiano - muitas vezes cruel e mesquinho - da Flandres do século XVI, tal qual é retratado Cristo caído com a cruz na pintura de Brueghel, um fato que passa praticamente despercebido pela sociedade tão apressada, tão ignobil e tão absorta em si própria, associando uma característica mais humanizada a uma passagem bíblica (MESTRES, 1978).

Figura 1 - Pieter Brueghel, o velho - “Caminho Do Calvário” (1564) - Óleo Sobre Madeira - 124 cm × 170 cm - Kunsthistorisches Museum, Viena, Áustria - Fonte: Wikimedia¹.



Esses personagens secundários aparecem como recriação do ambiente e inspiração visual para a obra. O cenário também é enriquecido visualmente através do uso de fundos pintados à mão.

Segundo Gaudin (2019) a partir da primeira imagem do primeiro plano de um filme, o espectador já se sente envolvido pela atmosfera e espaço de um filme. No momento em que se inicia a projeção, ele encontra-se absorto por aquele espaço visível na tela através de uma sensação corpórea na qual a pessoa projeta suas percepções e sensações dentro do universo filmico.

Durante o tempo da duração da exibição do filme o espectador vivencia uma imersão naquele mundo exibido pelo espaço filmico tal qual uma pessoa entranhada em seu sonho onde acontecimentos sucedem-se de forma que diversas camadas são relacionadas a diferentes sensações corpóreas e sensíveis relacionadas a narrativas pessoais (PROECHT, 2013).

Tal qual em um sonho, durante um determinado intervalo de tempo o espectador sente-se deslocado no espaço-tempo de forma que aquele ambiente apresentado por um meio (filme/inconsciente) associado a sensações corpóreas e sensíveis dá credibilidade para que a experiência seja a mais próximo possível da realidade concreta. Em outras palavras o espectador por

¹ Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pieter_Bruegel_d._%C3%84._007.jpg> Acesso em: 13 de jul. 2020.

um breve período de duração sente-se em outro lugar e outro tempo, como parte integrante daqueles acontecimentos ou mero observador (MACHADO, 2002).

“*O moinho e a cruz*” apresenta como o pintor Brueghel tinha um “olhar cinematográfico” para realizar as composições de suas pinturas. Elas retratam cenas dinâmicas com ações simultâneas. Os personagens não aparecem posando como para um retrato, mas como que orientadas por um diretor de cinema, que as dirige em como se locomover, agir e reagir (MESTRES, 1978).

Temos o pintor aparecendo como um personagem imerso no próprio quadro que ele está elaborando em uma leitura metalingüística de sua obra. Ele vai realizando esboços enquanto os personagens vão sendo preparados em suas poses e figurinos. Ele vai observando o cenário e comentando sobre a composição com outro personagem fornecendo uma perspectiva imersiva acerca da problemática da representação pictórica.

Todo quadro é referência ao olhar que o concebe (o pintor) e que ao ser apreciado é substituído pelo olhar do espectador, que é limitado por uma utópica comunicação equivalente entre ambos os pontos de vista. Por outro lado, o filme assimilou um novo ponto de vista na pintura de Brueghel, ao dar substância ao personagem/autor: O Cinema multiplica o lugar o qual o espectador observa ao compartilhar um olhar com o autor (do filme) e o autor (da obra), que por ser também um personagem representado durante a execução de sua obra observa e compartilha com o espectador do filme a hipóstase da obra (AUMONT, 1985).

O fluxo de passagens dos personagens que uma hora fazem parte daquele universo em que vivia Brueghel e em outra são personagens do seu quadro como Jesus e Maria reflete o que Gaudin relata como variações espaciais as quais o espectador não estranha e simboliza sua postura em relação às frequentes alterações no tempo/espacô inerentes a narrativa filmica (2019).

O espaço filmico em “*O moinho e a cruz*” recria o quadro “*A Procissão para o Calvário*”, de Pieter Brueghel de uma forma extremamente contemplativa em conformidade com a natureza da expressividade da linguagem pictórica que orienta a narrativa. As escolhas realizadas na decupagem que irão nortear a duração e as formas de ação dos planos em um filme devem ser baseadas nas características inatas da linguagem na qual ele se baseia (GAUDRE-AULT; JOST, 2009).

O filme apresenta dois espaços semelhantes, mas que na mente do espectador podem ser percebidos como distintos: A flandres do século XVI e seu dia a dia e o ambiente do quadro que está sendo preparado. Percebemos o primeiro por meio do realismo com que se recriou aquele espaço-tempo e que serve de ambientação para os personagens. Podemos perceber o segundo por sua intensa exploração de elementos visuais bem próximos dos cânones renascentistas como uso da profundidade (perspectiva) que nos apresentam a totalidade pelas partes e suas aplicações dramáticas de luz e sombras (GAUDIN, 2019).

4. Apreciação pedagógica do filme

De acordo com a abordagem triangular desenvolvida como método de ensino de artes por Ana Mae Barbosa (2005) a apreciação e contextualização de uma obra da história da arte são importantes para o desenvolvimento da percepção, do raciocínio, do pensamento crítico e da capacidade criadora e expressiva. Os métodos que a abordagem propõe em sua aplicação visam integrar o ensino às necessidades dos alunos e a própria linguagem artística e suas diversidades. Entre as linguagens possíveis temos a do cinema, que pode integrar no ensino a significação dos meios e conteúdos ao potencial expressivo da linguagem artística (PERES, 2019).

O uso da linguagem do audiovisual enriquece de forma significativa o processo de aprendizado nas aulas de artes ao expor aos alunos que existem similaridades de uma leitura visual entre meios midiáticos de entretenimento e obras de arte pictóricas. Essa associação dos conteúdos imagéticos do plano de aula a imagens do cotidiano e lazer dos alunos contribui para uma assimilação mais significativa de uma apreciação/contextualização artística (BUGARIN; MARTINS, 2020).

O filme de Majewski, por exemplo, pode ser visto como um ótimo exemplo de material didático em um plano de aula sobre o Renascimento Flamengo. Seu foco pouco narrativo e mais expositivo contribui para uma apreciação mais contemplativa tal qual a fruição estética de um espectador diante de uma pintura. Ao ser exibido em aula a obra audiovisual pode realçar as interpretações e significações acerca de uma obra pictórica, pois possibilita que os alunos se apropriem do conhecimento abordado por meio de formas de leituras de mundo as quais eles já estão habituados e podem ter como comuns ao seu cotidiano, sendo assim mais substancial (FERNANDES, 2015).

“*O moinho e a cruz*” amplia e desenvolve em seus espaços cenográficos todo um mundo que vai além da moldura do quadro de Brueghel. Os alunos-espectadores reconhecem aquele universo que corresponde a uma pintura do século XVI como um espaço-tempo concreto, por mais distante que esteja de suas realidades. O dispositivo filmico aqui possibilita a identificação de um espaço solidificado de forma perceptiva e sensível aos seus aspectos criativos indo bem além de uma noção básica de realismo. O filme proporciona a fruição de um mundo o qual os espectadores sentem-se envolvidos e podem perceber leituras de diversas camadas dos espaços expostos em si (APARÍCIO, 2019).

Podemos perceber que as cenas que elaboram e apresentam o processo de criação do quadro “*A Procissão para o Calvário*” e suas potenciais leituras sensíveis podem ser analisadas como geradoras de ressignificações e múltiplas leituras que enriquecem os potenciais visuais e simbólicos da obra original (CICHELA, 2018).

Para Benjamin, o Cinema tem uma vantagem em relação à Pintura, onde no público a crítica e a fruição da obra não se separam. A exibição de um filme, visto como um espetáculo contribui no prazer do seu desfrute pelo espectador, deixando-o mais propenso a uma postura positiva em relação a uma obra. Um vínculo mais complexo de se estabelecer entre este mesmo espectador e a obra em si mesma (1985).

Técnicas de reprodução visuais como o cinema podem modificar o sentido de obras de Arte do passado mudando a forma como o espectador percebe, entende e dá importância à obra que está sendo apresentada, por aspectos como a contextualização individual de cada espectador e sua imersão na leitura da mesma (*id. ibid.*).

Os filmes que apresentam pinturas e obras de artistas ou movimentos artísticos podem ser encaradas não apenas como uma releitura ou uma simples homenagem, mas uma forma de renovar e evocar a importância de pinturas e seus autores a plateias de espectadores por meio de significações e ressignificações derivadas de uma espectatorialidade cinematográfica (CICHELA, 2018).

5. Cinema e educação - Integrando alunos ao conhecimento

Que professor nunca passou pela experiência extremamente desanimadora de planejar uma aula com uma grande expectativa para chegar no dia e ouvir o seguinte questionamento dos alunos: “Para que eu tenho que aprender isso?”. Ao invés de encararmos essa questão como algo desestimulante podemos nos sentir incitados a repensar e reestruturar certas práticas didáticas para conseguir atingir cada vez mais os alunos de forma que o conhecimento passe a ser mais significativo na construção de sentidos de um currículo possibilitando proximidades e discernimentos constantes na sala de aula (SALES; AXER, 2014).

Apesar de frequentemente o audiovisual ser apontado como ferramenta de imensa importância pedagógica ele acaba sendo adotado mais como um meio auxiliar e poucas vezes como cerne do aprendizado.

Vivemos em um mundo onde existe um grande predomínio da produção de imagens na cultura. Se a sala de aula é um reflexo da sociedade, como manter os alunos alheios a formas tecnológicas e midiáticas de transmissão de informação e conhecimento? As formas como eles se relacionam com a informação visual estabelece vínculos e estimula apropriações de significados e percepções de forma mais profunda e imersiva que apenas a leitura de uma reprodução fotográfica de uma obra (FERNANDES, 2015).

Pieter Brueghel, o velho viveu e trabalhou em uma época que predominava as pinturas de representações heróicas, retratos de nobres e burgueses. Ele distanciou-se dessa primazia para retratar o cotidiano das pessoas comuns. No caso do quadro “A Procissão para o Calvário” ele insere uma passagem da bíblia no seu presente espaço-tempo como uma forma de ligar este acontecimento à realidade dos espectadores de forma mais concreta. Brueghel retrata um fato na vida de Cristo como um fato comum da sua época (MESTRES, 1978).

Esse caráter integrativo da obra de Brueghel que fazia e faz os espectadores envolverem-se de forma mais efetiva durante a apreciação de suas obras representa a contemplação sincera que instiga as pessoas a entenderem melhor o que está acontecendo naquele contexto. Podemos associar isto às diversas práticas pedagógicas que vêm sido desenvolvidas no intuito de promover um envolvimento maior dos alunos com seu aprendizado de forma mais múltipla e concreta em relação a suas percepções (MILLER, 2014).

O filme de Lech Majewski usa recursos cinematográficos e tecnológicos que ressignificam os modos de leitura e apreciação da obra tema do filme. Os alunos podem perceber por meio destas reconstruções visuais e pontos de vista remodelados uma integração mais profunda com suas realidades em meio a um universo imagético atual que se constitui como tão repleto (LOPES, 2019).

Assim como as obras de Brueghel ofereciam uma imersão que pode ser sentida como uma coautoria por parte dos espectadores, o filme de Majewski estimula a mesma sensação ao construir pacientemente toda a atmosfera da sociedade da época em que o quadro foi realizado. Toda a tecnologia empregada na elaboração da atmosfera filmica potencializa a linguagem pictórica da pintura (*id. ibid*).

Pode-se através destes processos sensíveis de colaborações entre dois meios artísticos ao mesmo tempo distintos e tão próximos almejar alcançar as realidades, preocupações e vivências dos alunos e os meios que os cercam a fim de desenvolver um ambiente escolar mais lúdico e estimulante (MILLER, 2014).

“O moinho e a cruz” abrange a temática do uso de novas abordagens metodológicas no ensino de artes de forma que as ferramentas pedagógicas estejam mais alinhadas à realidade da atual juventude e no processo de sua própria formação de uma identidade visual, neste caso pelo uso do cinema na educação.

A linguagem metalinguística empregada no filme onde a criação de uma pintura pelo pintor é abordada como a criação de planos e cenas de uma obra audiovisual pelo diretor pode remeter a uma leitura atualizada da criação visual por parte dos alunos. O dispositivo cinematográfico pode ser visto como a modernização da criação plástica de uma narrativa (FERNANDES, 2015).

Figura 2 - Pieter Brueghel, o velho (Rutger Hauer) faz esboços enquanto observa camponeses no filme “O moinho e a cruz” - Fonte: Mubi².



2 Disponível em: <<https://mubi.com/films/the-mill-and-the-cross>> Acesso em: 14 de abr. 2020.

6. Considerações finais

Geralmente quando professores de artes ponderam o uso de filmes como ferramenta de apoio didático o que vem à mente são documentários pedagógicos e cinebiografias de pintores que detalham diversos fatos históricos de suas vidas.

Apesar de ser importante conhecer detalhes mais dramáticos sobre a vida dos artistas, podemos ver isto como certa distração sob a ótica de um contato inicial com a obra de determinado pintor. É interessante que uma apreciação introdutiva de uma obra ou conjunto de obra seja mais enfatizado nas características estéticas e visuais a fim de valorizar mais a interpretação individual dos alunos (BUORO, 2001).

Para isso existe uma grande variedade de filmes que expandem e (ou) recriam obras de arte ou estilos artísticos de tal forma que suas fruições podem ser apreciações amplificadas destas e contribuir para novas e diversificadas leituras e interpretações inclusive de forma mais significativa e envolvente.

“*O moinho e a cruz*” é um filme que se encaixa nesta hipótese. Ao realizar a recriação de um quadro do Renascimento Flamengo, Majewski ressalta o cinema como uma forma de arte genuína e que possui uma relevância cultural, educacional e social ao enfatizar-se a importância do meio cinematográfico como forma de arte e de transmissão de cultura de forma original e única, graças à sua abrangência e aspecto fruitivo.

Seu filme busca esmiuçar a linguagem visual de Brueghel por meio de uma atualização do dispositivo de imersão na narrativa pictórica com o propósito de revitalizar seus significados para plateias contemporâneas.

É plausível então que refletamos como este entendimento pode ser empregado como forma de despertar o interesse de alunos da educação básica em aprofundar-se e perceber alguma significância da apreciação de pinturas da história da arte por uma mediação do cinema.

Podemos assim apontar o cinema como um importante e acessível meio de transmissão de mensagens, conhecimentos e valores por juntar fenômenos de diferentes aspectos sociais, e evitar que o mesmo, se mal aproveitado, torne seus alunos-spectadores meros consumidores de um mercado audiovisual, sem absorver nada novo ou construtivo. Aponta-se então um caminho relevante para o uso do cinema na educação.

É interessante perceber como podemos vincular partes do cotidiano dos alunos os quais eles não associariam normalmente ao ato do aprendizado de forma a lhe dar uma maior consistência e relevância de acordo com as necessidades e afinidades de cada turma, série e escola em especial.

7. Referências

- ANDREW, J. D. *As principais teorias do cinema - Uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.
- APARÍCIO, M. I. *Kiarostami's landscapes*. In: ROSÁRIO, F.; ÁLVAREZ, I. V. (orgs.) *New approaches to cinematic space*. New York: Routledge, 2019.
- AUMONT, J. *O olho interminável - Cinema e Pintura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- _____. *O Ponto de vista*. In: GEADA, E. (org.). *Estéticas de Cinema*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1985.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BENJAMIN, W. *A Obra de Arte na era da sua reprodução técnica*. In: GEADA, E. (org.). *Estéticas de Cinema*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1985.
- BUGARIN, L. D.; MARTINS, I. M. *O cinema como meio de ensino de arte na educação básica*. In: CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação, Maceió, 2020.
- BUGARIN, L. D.; MARTINS, I. M. *A prática Cinematográfica como fazer artístico - Cinema e abordagem triangular na aula de arte*. Trajeto Errático, Niterói, n. 1, jan. 2021, p. 36-46.
- BUORO, A. B. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem de arte na escola*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- CARVAJAL, P. G. *Universo representacional del arte rupestre del sitio Los mellizos (provincia del choapa): Convenciones Visuales y relaciones culturales*. Boletín del museo chileno de arte precolombino, Santiago, v. 16, n. 2, p. 45 – 59, 2011.
- CICHELA, A. F. *O cinema e afinidades pictóricas com obras de Francis Bacon*. (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- EISENSTEIN, S. *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- FERNANDES, A. H. *O cinema e o audiovisual na educação: reflexões de pesquisas*. Revista Tempos e Espaços em Educação, V. 8, Nº 16 – mai./ag. 2015.
- GAUDIN, A. *The viewer's embodiment into cinematic space*. In: ROSÁRIO, F.; ÁLVAREZ, I. V. (orgs.) *New approaches to cinematic space*. New York: Routledge, 2019.
- GAUDREAU, A.; JOST, F. *O espaço da narrativa cinematográfica*. In: _____. *A narrativa cinematográfica*. Brasília: Editora UNB, 2009).
- LOPES, D. C. *A imersão do espectador na linguagem de Brueghel e Majewski*. In: XXVIII Encontro Anual da Compós - Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. 2019. Porto Alegre.
- MACHADO, A. *Regimes de Imersão e Modos de Agenciamento*. In: XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Núcleo de Pesquisa Comunicação Audiovisual. 2002. Salvador.
- MESTRES da pintura - Brueghel. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MICHAUD, P. *Aby Warburg e as imagens em movimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.
- 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.
- PERES, P. *A arte pode beneficiar até a alfabetização na escola*. Nova Escola, São Paulo, 10 de set. 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/18310/a-arte-pode-beneficiar-ate-a-alfabetizacao-na-escola>>. Acesso em: 29 de jan. 2020.
- PROECHT, N. *De que são feitos os sonhos?*. Cadernos de psicanálise, Rio de Janeiro, v. 35, n. 28, p. 11-25, jan./jun. 2013.
- SALES, R.; AXER, B. *Curriculum e Tecnologia: reconfigurando práticas culturais através do katybook*. Inter-Ação, Goiânia, v. 39, n.3, p. 545-556, 2014.
- SCHIAVINATTO, I. L.; ZERWES, E. *Cultura visual – Imagens na modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

AUDIOVISUALIZANDO NA PANDEMIA

Uma nova perspectiva de currículo

Gisele Morales

Professora da rede municipal de Pelotas e orientadora educacional em Rio Grande, formada em pedagogia e mestrande em Educação Matemática pela UFPEL, pós em Orientação Educacional pela Portal Faculdades.

Vanessa José da Silva

Professora da rede Municipal de pelotas, formada em Pedagogia pela Universidade Unopar, pós graduação em Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial Inclusiva, mestrande em Educação Matemática da UFPEL.

Josias Pereira

Professor Adjunto e doutor em Educação pela UFPel, com pós doutorado em Semiótica pela UEL. Leciona nos cursos de graduação em Cinema e na Pós graduação em Artes e Educação Matemática.



Esse trabalho mostra um relato de experiência de uma atividade pedagógica que está sendo realizada em duas turmas de escolas municipais periféricas de Pelotas - RS, uma de 4º ano e outra de 5º ano, onde os alunos estão utilizando vídeo-produções como complemento das aulas remotas em tempos de pandemia. Esse projeto tem como objetivo observar a participação dos alunos na produção de vídeo estudantil para diversas disciplinas dos anos iniciais como um propagador de melhoria da autoestima e do rendimento escolar.

Palavras-chave: Vídeos aulas; Pandemia; Anos iniciais.

1. Introdução

A possibilidade de inovar está sempre presente se alguém estiver disposto a refletir, a deixar ir a certeza de onde está e se perguntar se ele quer estar onde está. (MATURANA)

Estamos vivendo um “novo normal”, onde incertezas pairam em nossas vidas diariamente, e a Educação se encontra numa posição em que muitos professores não pensariam estar, na Era tecnológica e imagética, com plataformas digitais, Google Classroom, Facebook, YouTube, TikTok, Drive, formulários digitais, entre outros, esses que estão dando as cartas no cenário chamado escola. Em 2020 no mês de março, quando as escolas fecharam suas portas e não sabíamos o que fazer e como fazer, como trabalharíamos? Como seriam os procedimentos? Que tipo de aulas enviar? Que plataformas usar? Fomos nos adaptando a essa nova configuração de Educação, um formato de aula a distância, em todos os segmentos da Educação básica, antes uma utopia, agora uma realidade.

A escola tem como referencial ser a detentora do conhecimento produzido pela humanidade, e no entender de Kenski :

“A escola representa na sociedade moderna o espaço de formação não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas. Em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação escolar a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida”. (KENSKI, 2012, p. 19).

Diante dessa escrita, a autora traduz o quanto a escola contribui para a garantia da formação de todos, onde ela tem a demanda e a responsabilidade pela aprendizagem dos segmentos da educação básica e na formação do ser humano.

Como educadores temos que priorizar uma educação de qualidade e transformadora, que não seja somente uma repassadora de informações, mas de conhecimento, porque uma escola conteudista¹, baseada numa educação bancária², onde se vê quantidade e pouco prioriza a qualidade, o aluno pouco evolui. O estudante necessita receber conteúdo, participar das discussões, acrescentar, fomentar debates, contribuir, porque todas as ações educacionais de um ambiente escolar são formas de demonstrar seu cotidiano, no momento, durante essa pandemia.

Passamos a observar que nos primeiros meses da pandemia em 2020 as produções de vídeos estavam gerando “frisson” nos alunos. Estes faziam vídeos de desafios, de culinária, mostrando suas casas, suas plantas, todos como ferramenta de colaboração e construção do conhecimento. Ou seja, nesse momento do “novo normal” a escola/casa estava colaborando como apoio ao currículo escolar, e como atividades complementares de conteúdos revistos.

¹ Ensino conteudista é um termo utilizado para se referir a uma tradição de ensino que prioriza a transmissão de conteúdos por parte do professor, enquanto a metodologia de ensino e aprendizagem e o aluno são deixados em segundo plano. <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ensinoconteudista>>. Acesso em: 27/04/2021.

² Para Freire, o termo “bancário” significa que o professor vê o aluno como um banco, no qual deposita o conhecimento. Na prática, quer dizer que o aluno é como um cofre vazio em que o professor acrescenta fórmulas, letras e conhecimento científico até “enriquecer” o aluno. – Veja mais em <<https://www.uol.com.br/eco/ultimas-noticias/2020/12/01/o-que-sao-a-educacao-bancaria-e-a-libertadora-formuladas-por-p-freire.htm?cmpid=copiaeco-la>>. Acesso em: 13/05/2021.

Precisamos de uma escola que oportunize a realidade digital que vivem nossos alunos, esses nativos digitais³, estabelecendo pontes entre o conhecimento a priori e as Tecnologias da Informação e do Conhecimento (TIC), firmando potencialidades nessa parceria, tecnologia e saber. Reforço com Kenski que: “As mudanças contemporâneas advindas do uso das redes transformaram as relações com o saber” (KENSKI, 2012).

Durante esses discursos, refletir no processo das práticas interdisciplinares⁴, que interajam e integralizam os conteúdos de outras disciplinas, perpassando conhecimentos que envolvam o diálogo entre os sujeitos e as ações, estabelecendo uma interação coesa e diversificada, calcada na criatividade dos estudantes, e nada como os vídeos para que possamos fazer esse elo entre a pedagogia e a leitura do mundo do aluno.

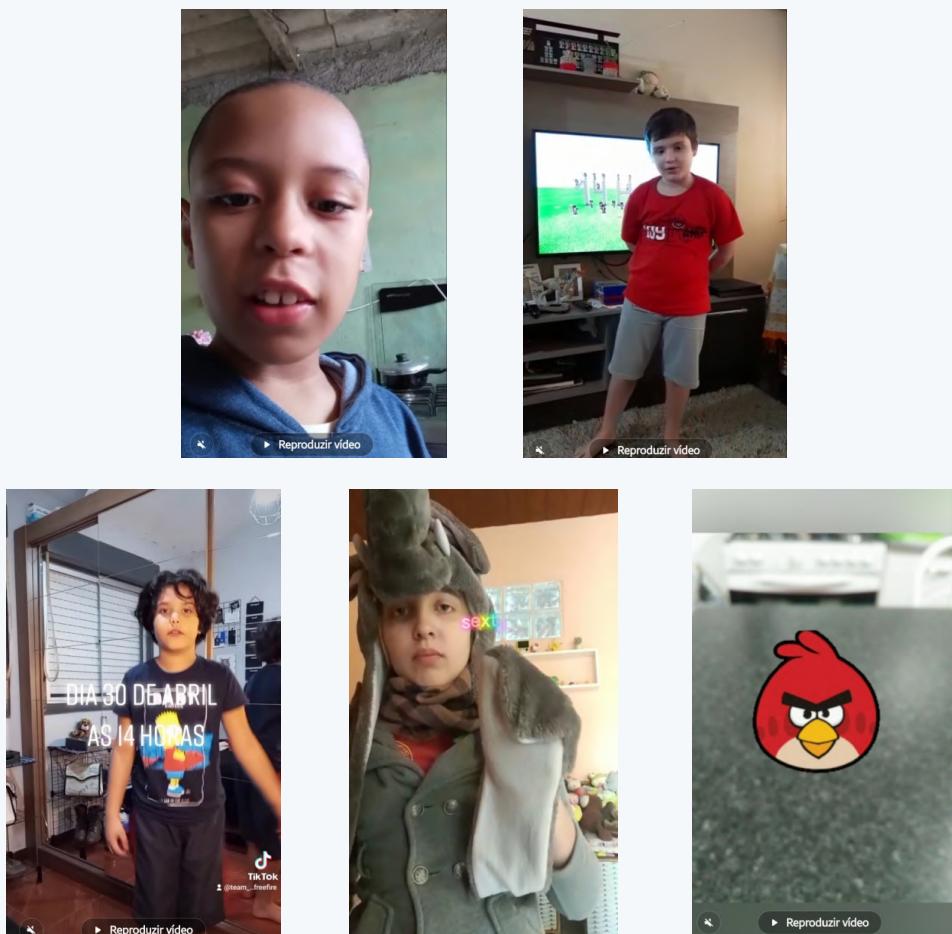
2. O aluno como protagonista, roteirista e diretor

Esse relato tem como premissa o desenvolvimento de uma experiência que estamos realizando antes da pesquisa de dissertação para o mestrado de Educação Matemática – UFPEL (Universidade Federal de Pelotas), uma preparação para os alunos dos 4º e 5º anos de duas escolas municipais de Pelotas, um ensaio. Pretendemos na dissertação pesquisar a influência das produções de vídeo estudantis no ensino-aprendizagem na matemática, onde os educandos e educadores farão uma articulação do saber com vídeos. Segundo Pereira e Dal Pont (2017), a produção de vídeo contribui no processo educacional permitindo que o aluno seja protagonista do seu conhecimento.

A escolha das turmas foi motivada pela pesquisa e pelo fato de sermos professoras dessas turmas. Começamos incentivando os alunos a fazerem vídeos para as chamadinhas das “Lives” com as turmas pelo Meet, na qual eles roteirizam, produzem e editam suas próprias produções, alguns com ajuda de familiares, enquanto outros chegaram a surpreender seus pais com a complexidade na edição de seus próprios trabalhos. Todas produções com a duração de 10 a 60 minutos, chamando os colegas para as “Lives” nas sextas-feiras às 14 horas das turmas. Fotos na página seguinte dos vídeos das chamadinhas, todas autorizadas pelos responsáveis:

³ Nativos digitais são as pessoas que reúnem duas características: nasceram a partir de 1980 e cresceram familiarizadas com a tecnologia, que entrou nos lares de todo o mundo no final daquela década para não mais sair. <https://www.google.com/search?q=nativos+digitais+rlz=1C1GCEA_enBR876BR876&oq=nativos+digitais&aqs=chrome.1.69i57j0i13l9.25615j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 16/05/2021.

⁴ A interdisciplinaridade é a integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento. O referido termo é um neologismo, que ainda não possui um sentido único e estável. No entanto, está cada vez mais presente nos documentos oficiais e no vocabulário de professoras, professores e administradores escolares. <<https://editoraverde.org/gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/2057>>. Acesso em: 13/05/2021.



Os alunos mostraram entusiasmo a cada vídeo feito e foram mobilizando outros colegas para os futuros vídeos. Essa experiência mostra o quanto os estudantes podem ser articuladores do seu conhecimento, desenvolvendo potencialidades, projetando suas ideias criativas, um conteúdo à parte, um currículo oculto⁵ da escola, protagonizando sua história, na vida escolar, colocando atitudes socioemocionais da sua vida diária, tornando sua educação repleta de descobertas, aventuras, pesquisas, reinventando suas aprendizagens de forma prazerosa e significativa. Diante desse ideário, o aluno se torna o construtor de seu conhecimento, formando-se amplamente.

Passamos nos momentos das “Lives” a discutir sobre os vídeos, mostrar as produções, incentivá-los a fazer outros trabalhos, para enfim começar a pesquisa tão almejada. Eles no momento estão fazendo vídeos de leituras de livros de histórias, gibis, mostrando o seu bairro, gincanas do dia das mães, brincadeiras que fazem em casa com seus irmãos e familiares. Estão se adaptando a essa pandemia num processo de compartilhamento de ideias, trocas, criatividades, diante do artefato tecnológico que dispõem, o celular. Alguns estão fazendo investimentos em tripés para filmagens e baixando outros recursos em seus aparelhos digitais para edição, tudo em prol dessa nova forma de ver a escola, que, nesse período, se faz em casa, dentro de

⁵ Currículo oculto: Há ensinamentos e aprendizagens que acontecem de forma implícita, ou seja, nas entrelinhas das relações que se estabelecem no ambiente escolar. REAe - Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018.

seus lares, chamada de escola/casa.

3 - O olhar como expectador

Com o nosso olhar como espectadores, nós professores, nessa seção, colocamos a refletir sobre os caminhos percorridos ao longo deste relato, as ferramentas e as metodologias utilizadas, bem como a forma como elas foram sendo organizadas e estruturadas no contexto escola/casa. A desconstrução de conceitos e teorias do campo educacional mantiveram-se por um tempo estagnadas, porém com a peste do Covid-19, ganhou-se novos olhares na educação, que contribuíram para os resultados desse trabalho, como a entrada das TICs nas escolas, antes utilizadas pelo marketing, agora por toda a educação em geral. Como informa Pereira e Neves (2014), na produção de vídeo estudantil, o mais importante para o processo educacional não é o vídeo realizado, mas o processo, o que o aluno aprendeu durante a produção que realizou.

É preciso, porém, pensar em todas as esferas, sejam elas sociais, econômicas ou culturais que estão sendo atingidas com a nova modalidade de ensino que veio com a chegada da pandemia do coronavírus. Não basta ter acesso à internet, é necessário que tenha acesso a uma boa conexão para que se possa baixar as vídeo aulas ou conseguir assisti-las em tempo real, não adianta ter internet, mas um celular que não abra ou não baixe as plataformas que estão sendo utilizadas. Também, por sua vez, não adianta ter uma boa conexão e aparelhos eletrônicos acessíveis às plataformas se não souber utilizá-las. Segundo MORAN (2003, p. 41) “Com a educação online os papéis do professor se multiplicam, diferenciam-se e complementam-se, exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas, atividades”. Assim mostrou-se que nessa pandemia, o professor está provando sua capacidade de transformar-se, adaptar-se em meio aos muitos desafios que surgem na educação, e a pandemia do Covid-19 está sendo um grande estímulo para a inclusão de novas tecnologias e outras metodologias ativas na educação.

Diante dessa peste, como um bom referencial para o professor observar sua rotina e se reinventar, utilizando os vídeos, o professor analisa sua prática, refaz seu roteiro de vida escolar. Prepara-se para um pós pandemia, mais fortalecido nos seus ideais, agora com um novo referencial que se baseia na observação de si mesmo diante das câmeras, algo que ele não tem o privilégio na sala de aula, agora tem o espelho que precisa para se ver e refazer o que acredita que deva mudar na sua trajetória como educador.

Segundo PEREIRA (2012) a produção de vídeo é uma ferramenta pedagógica e o professor deve saber utilizá-la. Na sala de aula, é necessário que os educadores saibam usar e explorar esses recursos, para que os alunos consigam assimilar da melhor maneira possível o ensino, sendo assim o educador um facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

4. Studio/casa, onde estou?

Usamos uma metodologia de incentivo, para os alunos fazerem os vídeos, primeiro com

as chamadinhas para as “Lives” da turma semanalmente, deixando-os à vontade para os próximos pedidos que seriam os vídeos, produções dos conteúdos trabalhados nos, 4º e 5ºs anos, nas atividades remotas semanais, tornando assim as aulas mais interativas e didáticas, instigando cada vez mais a curiosidade e a criatividade dos alunos. As casas passaram a ser um prolongamento da escola, agora fechadas pelo advento da pandemia, mas renascidas nas casas de todos os estudantes, as chamadas escola/casa, lugar que dominamos, tanto alunos como professores, nosso lar, nosso ambiente de trabalho e estudo.

Nossos lares passaram a ser expostos em todas as “Lives”, vídeos e qualquer produção audiovisual feita. Fomos utilizando a fotografia⁶ de nossa casa, quarto, sala, cozinha, varanda, onde nos sentimos mais confiantes, montamos nosso estúdio, escola/casa, fazendo cinema onde nos traz confiança e força para continuar, nosso lar.

Assistir vídeos mesmo em “Lives” (como espectador) é uma forma de aprendizagem bastante desafiadora, motivadora, mas a sua prática bem aplicada abre grandes expectativas para a arte no ensinar. Para isso, é de grande valia, que o educador deva sempre acrescentar vídeos dinâmicos, atrativos, atuais, buscando sempre o interesse e a curiosidade do educando, observando seu lado afetivo e emocional. Esses vídeos curtos permitem que o aluno não disperse a sua atenção e consequentemente a ação docente deve estar aliada ao debate do que é visto e dos processos mentais adquiridos pelo mesmo. Para PEREIRA e DAL PONT (2017) fazer vídeo contribui para o processo de memória de longo prazo, pois fazer vídeo gera emoção e esta emoção é a que contribui para fixação de memória como defende Cosenza e Guerra (2011):

Por tudo isso, as emoções precisam ser consideradas nos processos educacionais. Logo, é importante que o ambiente escolar seja planejado de forma a mobilizar as emoções positivas (entusiasmo, curiosidade, envolvimento, desafio), enquanto as negativas (ansiedade, apatia, medo, frustração) devem ser evitadas para que não perturbam a aprendizagem. (COSENZA, 2011, p.84)

Assim, o autor confirma nosso ideário que esses processos educacionais firmados em um ambiente que nos traga confiança e emoções positivas, como nosso lar, demonstram o quanto, perante esse desafio, as aulas remotas com vídeos reforçam e oportunizam uma melhor aprendizagem e mobilização dos professores. Assim sendo, a escola/casa nesse momento da pandemia, com certeza deixará saudades, ou quiçá o novo que virá, com produções em nossa casa, na comunidade, nos bairros, escola, mobilizando mais pessoas, uma utopia que pode se tornar realidade.

5. Considerações finais

Ressaltamos que os professores dos anos iniciais no contexto pedagógico se utilizam das vídeo-produções em suas aulas futuras, juntamente com educadores de outras disciplinas

⁶ O que é fotografia – cinematografia? A fotografia no cinema ou cinematografia é o elemento que diz respeito à captação das imagens, por meio de filmagens em película ou utilizando câmeras digitais. Ou seja, ela abrange tudo o que se relaciona à “impressão” daquilo que será visto pelo espectador, posteriormente. <https://www.google.com/search?q=fotografia+no+cinema&rlz=1C1GCEA_enBR876BR876&oq=fotografia+no+cinema&aqs=chrome..69i57j0i13j0i5i13i30l6.5130j0j7>. Acesso em: 16/05/2021.

especializadas, artes, música, educação física, entre outras, para tornarem as aulas multidisciplinares. A produção de vídeo não vale pelo produto final, ou pelo que tecnicamente o aluno aprende, mas por todas as concepções mentais que o aluno passa do início do processo até a etapa final, como defende PEREIRA E NEVES (2014). Reafirmando Pereira e Neves, o importante é o processo do aluno para chegar no produto final, esse sim valerá cada momento traçado por ele. Nesse período se vê conhecimento e maturidade durante a vídeo produção. Sigamos nessa descoberta, porque dela sairão frutos para mudança da educação no todo, almejando um futuro onde as TICs estarão cada vez mais presentes.

Em suma, no pós pandemia poder-se-ia se pensar em incluir o cinema nas aulas, começar um movimento no município em que trabalhamos, se a universidade dispor de cursos de formação de professores, para incluir essa disciplina seria algo extraordinário, as artes em cena, uma metodologia ativa, onde o aluno constrói sua aprendizagem e também o seu futuro.

6. Referências

- COSENZA, R. M. e GUERRA, L. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KENSKI, Vani. Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- MORAN, J. M. *Contribuições para uma pedagogia da educação online*. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 39-50.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).
- PEREIRA, Josias. DALPONT, Vânia. *Como fazer vídeo estudantil na prática da sala de aula*. Pelotas, RS: Erd filmes, 2017.
- PEREIRA, J. NEVES, G. (Org.). *Produção de vídeo nas escolas: uma visão Brasil - Itália - Espanha - Equador*. 1. ed. Pelotas: Erd Filmes, 2014. 110p.

SUPERANDO O BICHO- PAPÃO

O horror audiovisual na sala de aula (e fora dela)

Pedro Alves

Licenciado em Cinema e Audiovisual e atual mestrando no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, lugar em que pesquisa narrativas de terror direcionadas ao público infanto-juvenil, ambos pela UFF. Também atua como curador de festivais, roteirista e educador audiovisual. pedro_alves@id.uff.br



Muito se estuda sobre os desdobramentos do terror e o fantástico no audiovisual, de teóricos como Carroll (1999) e Todorov (2010) a escritores como Stephen King (2007) e H. P. Lovecraft (1987); mas poucas pesquisas têm se dedicado à relação entre o terror e a infância. Esse campo acadêmico pouco explorado nos oferece muitas perspectivas interessantes. Pretende-se com esse artigo apresentar inquições iniciais sobre o terror infanto-juvenil em vias de pavimentar uma discussão na área da comunicação e educação, salientando-se os possíveis desdobramentos do tema observados na trajetória como educador.

Palavras-chave: *Infância; Terror infanto-juvenil; Educação.*

1. Introdução

Desde pequeno, eu sempre tive fascínio pelo terror. Lia consistentemente romances assustadores e assistia produções que não eram apropriadas para minha idade. Essa minha predileção pelo gênero influenciou, sem sombra de dúvidas, a minha trajetória acadêmica. Fiz parte de um cineclube universitário destinado a filmes de terror nacionais; contribuí (e continuo contribuindo) na realização, desde a curadoria até a produção, de festivais destinados a esse filão (enfocando obras nacionais e internacionais, animações e *live actions*, universitários e comerciais, longas e curtas-metragens etc); e minha primeira produção audiovisual foi um curta de terror que, sem que eu soubesse, carregava os elementos de interesse que iriam nortear minhas pesquisas e narrativas futuras: infância, terror e morte. Contudo, foi somente quando adentrei na sala de aula que percebi uma relação muito curiosa entre a infância e esse gênero audiovisual.

A minha primeira experiência docente foi com uma turma do primeiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Guilherme Briggs, localizado no município de Niterói. A minha proposição inicial, logo após as aulas inaugurais sobre linguagem audiovisual, foi relacionada ao terror. A turma rapidamente dispensou a ideia. Entre os comentários ouvidos por mim estavam “é muito assustador”, “não gosto de violência” e “não acho divertido”. Ao perguntar a quais filmes os educandos se referiam, eles mencionaram desde franquias como Jogos Mortais e Invocação do Mal¹ a personagens como Chucky, Jason e Annabelle². Em comum dentre todos os exemplos citados, em sua maior parte, é a violência presente nos filmes e o fato de os jovens (teoricamente)³ não serem o público-alvo dessas produções. Essa primeira reação ao terror criou um receio de levar o gênero novamente para sala de aula.

Fim da primeira experiência.

Anos mais tarde, junto ao Bernardo Campbell, companheiro de licenciatura, participei do projeto Cinema no Hospital⁴ que propunha a exibição de filmes e atividades relacionadas a produção audiovisual nas enfermarias pediátricas e geriátricas do Hospital Universitário HU/UFRJ — nossa preferência foi pela área pediátrica. Lá, a cada semana, encontrávamos pacientes diferentes (vide que a enfermaria por várias razões possuía uma rotatividade quase diária) e perguntávamos para as crianças interessadas (algumas abatidas demais pelos tratamentos a quais eram submetidas) se elas estavam mais animadas em assistir ou produzir filmes. O próprio projeto possuía um catálogo de produções escolhidas previamente pelos coordenadores

¹ Ambas as franquias têm classificação indicativa “R”, ou seja, menores de 17 anos são proibidos de assisti-los no cinema sem que estejam acompanhados pelos responsáveis.

² Interessante notar que os personagens citados possuem em maior ou menor grau proximidade com a realidade infanto-juvenil: Chucky e Annabelle mais perceptivelmente por serem bonecos/brinquedos, objetos presentes no cotidiano desse público-alvo, e Jason por toda sua história pregressa aos filmes envolvendo a sua própria morte ainda criação por conta da omissão de cuidado dos mais velhos.

³ Para maiores informações sobre como grandes estúdios usaram crianças em teste de mercado para filmes violentos acessar: <<https://www.nytimes.com/2000/09/27/us/how-the-studios-used-children-to-test-market-violent-films.html>>. Acesso em: 02 de jul. de 2021.

⁴ Para maiores informações acessar: <<https://cinead.org/cinema-no-hospital/>>. Acesso em: 02 de jul. de 2021.

do Cinema no Hospital, denominado cardápio de filmes, onde eram listadas todas as opções de escolhas. Contudo, as crianças, menores do que os jovens do ensino médio presentes na minha primeira experiência como educador, pediam constantemente para a gente disponibilizar filmes de terror — ausentes na curadoria do cardápio de filmes.

Nas primeiras vezes, pensei se tratar apenas de uma preferência particular de uma ou outra criança. Contudo, conforme os pedidos continuaram acontecendo por pacientes diferentes, mas de idades aproximadas, comecei a pensar: quais seriam os filmes de terror apropriados para essa idade? De fato, existiam filmes de terror apropriados para o público infantojuvenil? Pensei bastante nessa questão até que, em um dos encontros,

[...] Pedro Alves, colega do curso de Cinema e Audiovisual (Licenciatura) que acompanhava o projeto em alguns encontros, pôde levar os curtas-metragens de terror que ele já havia sugerido anteriormente. Exibiríamos os filmes de terror, como as crianças haviam pedido insistente e, coincidentemente, todos os filmes eram em animação (FERREIRA, p. 23).

Seguindo a essência da curadoria pregressa, optamos por filmes nacionais e de censura livre. Através dessas premissas, exibimos “Alma” (2011) e “Vinil Verde” (2004). Estávamos com receio de exibir ambos os filmes, principalmente Vinil Verde, por conta de sua relação com a morte, mas, para nossa surpresa, as crianças “não sentiram medo ou nada parecido” (*ibid.*, p. 24). Após essa incursão pelo terror no hospital, não faltaram pedidos de educandos por filmes do gênero durante a minha trajetória, seja através em oficinas ou, até mesmo, pelos educandos da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis, localizado no Campus do Gragoatá em Niterói.

Existia uma relação entre a criança e o terror que clamava por ser pesquisada e, através tanto dessa percepção possibilitada a mim pelas experiências em salas de aula quanto a minha paixão pelo gênero, eu decidi por me dedicar a ela durante a minha dissertação.

2. Terror e infância

O terror, assim como o próprio estudo dos gêneros audiovisuais (ALTMAN, 1999; MOINE, 2008), não possui um consenso estabelecido entre os seus pesquisadores. Das variadas leituras possíveis, podemos destacar duas conceituações pertinentes para pensarmos o terror e a infância: a figura do monstro como impura e ameaçadora (CARROLL, 1999); e o maravilhoso (TODOROV, 2010).

Para Carroll (1999) as narrativas ficcionais de terror, para serem reconhecidas como tais, acionam prioritariamente duas características substanciais - o medo e a repugnância - que se concretizam na figura do “monstro”, que é onipresente nas produções de terror. O monstro normalmente é considerado, pelos personagens, tanto impuro, ou seja, ele viola os esquemas de categorização cultural, quanto ameaçador; se “for considerado apenas potencialmente ameaçador, a emoção seria o medo; se só potencialmente impuro, a emoção seria a repugnância” (CARROLL, 1999, p. 45).

Todorov (2010), mais interessado em esquematizações para o entendimento do fantástico, conceitua tanto o *maravilhoso*, quanto o *fantástico-maravilhoso*. O maravilhoso define narrativas cujos eventos sobrenaturais são encarados com naturalidade pelas personagens. Uma conceituação que se distancia dos requisitos apontados por Carroll do que seria o terror, já que ignora o aspecto da impureza, mas que se aproxima de outro conjunto de obras muito presentes no cotidiano infantil: os contos de fadas. Destaca-se aqui que os contos de fadas, originalmente, eram destinados ao público adulto — frequentadores dos salões franceses — e que já possuíam em sua estrutura muitos elementos do terror: de criaturas monstruosas a violência explícita.

Analizando o terror no cinema, nota-se a presença da puerícia através de personagens infantis mesmo que tais obras não possuíssem em vista esse público. No princípio, essas figuras atuavam como a representação da inocência e pureza, o que devia ser protegido — muito em decorrência da própria visão corrente sobre a infância em voga na época e de normais exteriores às próprias produções como, por exemplo, o Código Hays⁵. Existiu uma mudança de tropo durante a década de 1950 com a proliferação do arquétipo criança-vilã sendo a menina Rhoda, antagonista de *Tara Maldita* (Mervyn LeRoy, 1956), apontada como uma das precursoras desse modelo (LENNARD, 2014).

3. Terror infanto-juvenil

Para além de não ser muito aceito, a história nos mostra que a aproximação entre o terror e o público infantil era repudiada pela sociedade. Podemos perceber isso ao analisar a trajetória da EC Comics, editora que ficou conhecida por seus quadrinhos de horror (*Contos da Cripta* (1950-1955), *Weird Fantasy* (1950-1953), *Weird Science* (1950-1953), *Shock Suspenstories* (1952-1955) etc). Suas histórias possuíam todo o tipo de horror e monstruosidades: cadáveres em decomposição, crianças que matavam os pais, envenenamentos etc. Por ser um grande sucesso de vendas entre os jovens, as publicações passaram a preocupar pais e educadores por conta de suas doses massivas de sangue, violência e erotismo. Uma grande união civil se formou contra esses quadrinhos entre diferentes setores da sociedade, incluindo outras grandes editoras que se sentiam ameaçadas pela venda massiva das revistas de terror. O Senado americano resolveu ceder a pressão de críticos fervorosos, entre os integrantes o psiquiatra Frederic Wertham, e criou uma subcomissão investigativa da indústria dos quadrinhos em 1953.

Em 1954, Frederic Wertham lançou o livro *Seduction of the Innocent*, onde advogou que os quadrinhos, especialmente os de terror, eram os responsáveis por desvirtuar a juventude. Após esse lançamento, instaurou-se um código de ética com uma série de restrições — que partiam desde, por exemplo, o uso das palavras “terror” e “horror” nas capas. Até o começo de 1955, todos os títulos de horror da EC saíram de circulação e muito dos monstros dos gibis foram remanejados para a ficção-científica ou fantasia — distanciando-os da “realidade”.

Algo semelhante ocorreu no cinema. Na década de 1980, após o lançamento de *Indiana Jones e o Templo da Perdição* (Steven Spielberg, 1984) e *Gremlins* (Joe Dante, 1984), uma

⁵ Para maiores informações ler AUSTIN (1980).

comoção aconteceu na sociedade estadunidense da época. Ambas as produções continham sequências violentas e assustadoras — por mais que possuíssem classificação livre e serem um sucesso entre o público jovem. Essa aflição em relação ao conteúdo das obras e o público que as assistia devia, em grande parte, ao vácuo que a classificação indicativa possuía à época. Fez-se necessário a criação de uma nova classificação indicativa, a PG-13 (não recomendado para crianças menores de 13 anos), e com isso o audiovisual presenciou o desenvolvimento de um improvável subgênero: o terror infanto-juvenil (ANTUNES, 2014; LESTER, 2016).

O interesse de crianças e pré-adolescentes em produções do gênero, assim como a existência de obras de horror que já flertavam com o direcionamento a essa faixa-etária, antecedeu a esse período — destacando-se, por exemplo, a animação televisiva *Scooby-Doo, Cadê Você?* (1969-1970). Entretanto, essa restrição etária ofereceu aos criadores audiovisuais a oportunidade de aprimorar o subgênero com algumas produções de terror produzidas especificamente com essa audiência mais nova em mente. Assim como fez os grandes estúdios identificarem uma chance financeira de realizarem produções de terror com um público mais abrangente que os jovens-adultos, consumidores frequentes.

Como exemplificado anteriormente, as incursões nesse subgênero não se limitaram ao cinema ou a produções *live action* existindo numerosos exemplos a partir da própria década de 1980 como *O Caldeirão Mágico* (1985) e *Os Treze Fantasmas do Scooby-Doo* (1985), versão da animação que investiu em referências mais diretas ao horror, ou contemporâneos como *ParaNorman* (2012) e *Frankenweenie* (2012) — todos possuindo variados graus de aceitação de público e crítica.

Stephen King propõe que as crianças seriam “o público perfeito” (KING, 2007, p. 122) fundamentando seu argumento principalmente na força imaginativa que elas possuem e que, para ele, iria ser o elemento que as fariam capazes de chegar a uma superação do medo a partir do seu próprio entendimento. As obras de terror infanto-juvenil, por mais complexas que sejam de se caracterizar, possuem alguns elementos recorrentes que podem ser identificados. O mais interessante seria a aplicação dos conceitos *toxificação* e *desintoxificação* feitas por Carroll (1999a) ao refletir sobre as aproximações entre horror e humor.

Quando o medo e a repulsa são misturados em imagens que provocam horror, o que é repulsivo se torna ainda mais assustador à sua própria maneira. Chame esse processo de toxificação [...] quando o medo é subtraído de imagens potencialmente horríveis - como acontece em muitas comédias - as imagens se desintoxicam (CARROLL, 1999a, p. 158, tradução nossa)⁶.

A toxificação de elementos em determinadas sequências, assim como a subtração do medo e o decorrente alívio de tensão, são constantes e constituem artifícios narrativos basilares em filmes de terror infantojuvenil. Uma mescla constante entre terror e humor que fazem tais obras receberem diversas catalogações de gênero entre família, aventura e, mais comumente, fantasia.

⁶ No original: “For when fear and disgust are mixed in horror-provoking imagery, what is disgusting becomes additionally fearsome in its own way. Call this process toxification. (...) when fear is subtracted from potentially horrific imagery-as happens in much comedy-the imagery becomes detoxified”.

O mais importante ao se analisar tais produções é evitar a todo custo as encaixar em elementos apontados por estudos de terror direcionados ao público adulto, considerando que nenhum deles as abarca. Faz-se necessário uma nova forma de análise dedicada especificamente a esse tipo de narrativa.

4. Terror como narrativa iniciática

Ao analisar produções audiovisuais protagonizadas por personagens infantis, o pesquisador José de Souza Miguel Lopes cunhou o termo *narrativas iniciáticas*. Para ele, esse tipo de ficção

baseia-se numa relação exterior/interior, quer se trate do percurso de um personagem que entra no mundo dos homens (como se a criança não fizesse inteiramente parte dele ou nele devesse conquistar o seu lugar), quer se trate da descoberta de uma outra vertente, que seria um caminho iniciático direcionado para um melhor conhecimento de si, possibilitando encontrar uma entrada para o auto-conhecimento. (LOPES, 2008, p. 26)

Partindo dessa definição, podemos nos indagar: é proveitoso encarar produções de terror infanto-juvenil sob a ótica das narrativas iniciáticas? Pensando o termo como uma das subdivisões das histórias de amadurecimento (*coming of age*, no original), onde acompanhamos um jovem passando por eventos-chaves para a sua jornada em direção a fase adulta, podemos destacar a importância desse tipo de história para o público infantil. Tanto esse público quanto essas narrativas passam em seu cerne por um encadeamento de “primeiras vezes”. Para além disso, as produções de terror infanto-juvenil tratam sobre temas complexos como, por exemplo, a morte por vias fantásticas.

O terror aqui analisado surgiria dessa forma como uma narrativa iniciática de mão-dupla. Os protagonistas dessas obras, geralmente crianças e pré-adolescentes, transpassam e superam medos que os oferecem mais experiência. Contudo, ao contrário da tradicional narrativa iniciática, direcionada a uma platéia adulta com uma visão mais nostálgica dessa etapa da vida; os filmes de terror infanto-juvenil têm em vista um público com idade próxima a de seus personagens principais. Por conta disso, tratam de assuntos e medos ainda experienciados por seus espectadores através de uma abordagem adequada e oferecem a oportunidade do enfrentamento de medos com o distanciamento possibilitado por essa forma de entretenimento.

5. Considerações finais

Seja analisando as transformações de elementos característicos do gênero nas produções destinadas ao público infantojuvenil (SILVA, 2020) ou a maneira com que esse conjunto de produções foi popularizado por outras mídias para além do cinema propriamente citado (SILVA, 2021), um aprofundamento nas pesquisas entre o terror e a infância nos oferece várias vertentes de análise. Uma das mais potentes, especialmente para educadores, é a compreensão de que essas narrativas possuem atravessamentos na rotina de educandos e que também possibilitem novos métodos para se tratar do medo, sentimento universal e nem sempre fácil de enfrentar.

6. Referências

- ALTMAN, Rick. *Film/genre*. British Film Institute, 1999.
- ANTUNES, Filipa. *Children Beware!: Childhood, Horror and the PG-13 Rating*. McFarland, 2020. BELLANTONI, Patti.
- AUSTIN, Bruce A. *The influence of the MPAA's film-rating system on motion picture attendance: A pilot study*. The Journal of Psychology, v. 106, n. 1, p. 91-99, 1980.
- CARROLL, Noël. *A filosofia do horror ou paradoxos do coração*. Campinas: Papirus Editora, 1999.
- CARROLL, Noël. *Horror and humor*. The Journal of Aesthetics and Art Criticism, v. 57, n. 2, p. 145-160, 1999a.
- FERREIRA, Bernardo Campbell Braga. *CINEMA NO HOSPITAL? Práticas pedagógicas com o cinema e o audiovisual no espaço hospitalar*. TCC (Licenciatura em Cinema e Audiovisual) - Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018.
- HOLZBACH, Ariane Diniz; SILVA, Pedro Henrique Alves. *De Branca de Neve a Gremlins: a instituição do audiovisual de terror infanto-juvenil*. 30º Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS). São Paulo: Compós, julho de 2021. No prelo.
- KING, Stephen. *Dança macabra*. Suma, 2007.
- LENNARD, Dominic. *Bad Seeds and Holy Terrors: The Child Villains of Horror Film*. SUNY Press, 2014.
- LESTER, Catherine. *The Children's Horror Film: characterizing an “impossible” subgenre*. The Velvet Light Trap, n. 78, p. 22-37, 2016.
- LOPES, José de Sousa Miguel. *O cinema da infância*. Revista Txt: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos, v. 4, n. 7, p. 22-35, 2008.
- LOVECRAFT, Howard Phillips. *O horror sobrenatural na literatura*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1987.
- MOINE, Raphaëlle. *Cinema Genre*. Blackwell Publishing, 2008.
- SILVA, Pedro Henrique Alves. *Perdidas no Desconhecido: O terror infanto-juvenil em O Segredo Além do Jardim*. In: I Seminário AnimaMídia, 2020, Niterói. Disponível em: <<https://pesquisaanimamidia.files.wordpress.com/2020/08/perdidos-no-desconhecido-o-terror-infanto-juvenil-em-o-segredo-alem-do-jardim-pedro-alves.pdf>>. Acesso em: 04 jul. de 2021.
- TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VÍDEO ESTUDANTIL E O PODER PÚBLICO

Um estudo de caso do Festival de Vídeo Estudantil de Pelotas

Vania Dal Pont

Doutora em Educação Matemática pela UNESP e professora de Matemática do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) Campus Gaspar onde pesquisa a produção de vídeos em sala de aula.

Josias Pereira

Professor Adjunto da Universidade Federal de Pelotas do curso de Cinema e Audiovisual e dos Cursos de Pós-graduação de Artes e Educação e Matemática. Coordenador do Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil. Coordenador do Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil.



O texto apresenta a importância do poder público na organização e divulgação do vídeo estudantil dentro do espaço educacional. Realizamos um estudo de caso da experiência da criação de um festival de vídeo estudantil na cidade de Pelotas/ Rio Grande do Sul e como o envolvimento de alunos e professores contribuiu para o sucesso do festival. O relato apresenta como o festival foi criado e o envolvimento de professores e alunos no projeto.

Palavras-chave: Cinema; Produção de Vídeo; Educação.

1. Introdução - Escola Municipal Independência

O festival de vídeo estudantil de Pelotas tem sua origem em 2011 quando uma professora de língua portuguesa, Giovanna Janhke, desejava que seus alunos não apenas decodificassem as letras do alfabeto, os significantes, mas que entendessem e principalmente usassem o que há de mais próximo da realidade deles, a mídia e a tecnologia. Segundo Freire (1987) o estudo da realidade do educando é importante para poder extrair da problematização do seu dia a dia elementos, metodologia para o ensino do educando.

A professora Giovanna, como Freire, acredita que a base do aprendizado é o diálogo e sentiu a necessidade de criar elementos para passar seu conteúdo aos alunos de outra forma.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987)

Assim, em 2011 a professora procurou o curso de Cinema da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) para ensinar seus alunos a realizarem vídeos. O professor Josias Pereira foi encarregado de contribuir com uma palestra sobre a “realização audiovisual”. Depois da aula na escola Municipal Independência, escola que fica no subúrbio da cidade de Pelotas, e vendo o interesse dos alunos de oitava série, o professor dialogou com a professora Giovana e informou da necessidade de criar um projeto de extensão que contribuisse com os vídeos que os alunos da escola queriam realizar. Assim foi criado em 2011 o projeto de extensão “produção de vídeo estudantil”, cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão da UFPel. O projeto tinha como base realizar a orientação desde o roteiro até a edição final do material.

Fotos da gravação e edição dos curtas:



Professor Josias, professor Luís Claudio e aluno gravando uma cena do curta.



Professora Giovana com os alunos em debate sobre o roteiro.



Alunos gravando uma cena do curta.



Professor Josias editando com os alunos.



Professora Giovana e professor Josias na entrega de prêmios criados pela Escola Municipal Independência.

Os resultados foram quatro vídeos realizados pelos alunos. Em dezembro de 2011 a direção da escola fez a noite de exibição dos vídeos, convidando pais e comunidade do bairro para assistir o trabalho dos alunos. Importante relatar que o bairro fica na zona periférica de Pelotas e não há no seu entorno aparelhos culturais. No dia da exibição, mais de 200 pessoas foram à escola para assistir aos vídeos. Ao ver tamanha repercussão, a professora Giovana e o professor Josias se reuniram com a secretaria municipal de Educação para a criação do I Festival de Vídeo Estudantil de Pelotas. A ideia era ampliar a ajuda que a Universidade concedia à Escola Independência para outras escolas da região. Para isso, foi realizado um site na internet com o nome “Produção de Vídeo Estudantil”¹ e uma página na internet² com os estagiários do curso de Cinema onde base era indicações de software livre, vídeo aulas, aplicativos para celular e apostilas.

O site foi criado pois, segundo relato dos professores, o principal entrave para a realização do vídeo seria a falta de domínio da realização audiovisual; assim, criamos uma oficina para suprir a demanda de alunos e professores. Capacitação técnica é importante para os professores

¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCxVE7hgbvq1IMl1jSVX83dQ>>. Acesso em 7 jan 2022.

² Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/producaodevideo/>>. Acesso em 7 jan 2022.

terem essa base de realização já que a academia nos cursos de licenciatura e pedagogia não apresentam disciplinas práticas de produção de vídeo estudantil.

2. A Importância da Secretaria de Educação nos Festivais de Vídeo Estudantil

Sabemos do preconceito que existe no Brasil de questões práticas e não intelectuais dentro do espaço escolar. Assim, precisamos dar base para que professores pudessem fazer vídeos com respaldo tanto da academia como do poder público. Por isso procuramos a secretaria de educação do município de Pelotas, já que com a anuência desta secretaria o professor poderia fazer vídeo com mais tranquilidade. Realizamos primeiro em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação uma divulgação em todas as escolas da região explicando como seria o festival que ficou dividido em 3 partes

- 1º: Oficinas de vídeo nas escolas;
- 2º: Inscrição do vídeo no festival;
- 3º: Exibição do vídeo nas escolas cadastradas.

Na primeira parte realizamos oficinas em 10 escolas que se cadastraram. Em média foram realizadas 8 visitas em cada escola para completar a oficina e depois editar o material. Depois, os alunos das escolas públicas puderam cadastrar seus vídeos no festival.

Gravação dos curtas em algumas escolas de Pelotas





Tivemos 21 trabalhos inscritos no primeiro festival. As escolas cadastradas para as oficinas foram: Escola Augusto Assunção; Escola Jacó Broad; Escola Campos Barreto; Escola Bruno Chaves; Escola Brum de Azeredo; Escola Pelotense; Escola Afonso Vizeu; Escola Ferreira Viana; Escola Cecília Meireles; Escola Independência.

Foram realizados 21 vídeos nas oficinas.

ESCOLAS	CURTAS
Escola Augusto Assunção	A Caverna do Medo
Escola Campos Barreto	Amizade ou Amor?
Escola Brum de Azeredo	Love Sucks
Escola Afonso Vizeu	A Cuidado com o que você deseja Matando Aula
Escola Cecília Meireles	O Preferido Funério
Escola Jacó Broad	O Escritor Misterioso Amor doce Amor
Escola Bruno Chaves	No Manantial 300 Onças
Escola Pelotense	A Cartomante A Carteira
Escola Ferreira Viana	Era uma vez.... A Novata O artista O Preço da Drogas
Escola Independência	A Missão Kauã O Livro Proibido BV – Boca Virgem

Os alunos foram incentivados a realizarem vídeo foto, quando o vídeo é feito por fotos, até em função deles utilizarem seus próprios aparelhos celulares da época. A vantagem do vídeo foto é a possibilidade da narração, que ajuda na hora de realização, já que os alunos em sua maioria não são atores e existe a vergonha natural na hora de atuar, além da possibilidade de ser feito com equipamentos simples como máquinas fotográficas.

Dos vídeos realizados, 5 foram vídeo fotos e 16 live action. Os temas foram os mais variados possíveis conforme a tabela abaixo.

Romance	Comédia	Drama	Terror
Amizade ou Amor?	O Preferido	O Escritor Misterioso	Love Sucks
Funério	A Missão	No Manantial	A Caverna do Medo
Amor doce Amor	Era uma vez...	300 Onças	Matando Aula
BV – Boca Virgem	O Livro Proibido	A Cartomante	A Cuidado com o que você deseja
O Artista		A Carteira	
		O Preço da Drogas	
		A Novata	
		Kauã	

O segundo momento seria o de exibir esse material para outras escolas, até para incentivá-las a produzirem vídeos. Assim, tivemos 40 escolas que se cadastraram para exibir o festival. Cada escola recebeu urnas com cédulas para votação, dois DVDs com os vídeos e um pequeno resumo do conteúdo de cada história com faixa etária que poderia exibir. As escolas tiveram um mês para se organizar e exibir os vídeos de forma aleatória para os alunos. Algumas escolas preferiram exibir no período da aula, outras escolas preferiram exibir no sábado para contemplar a comunidade.

O voto foi exclusivamente de estudantes, não houve júri técnico, apenas os alunos votando no vídeo que acharam interessante conforme seu desejo.

Na primeira semana de dezembro foi feita a entrega dos prêmios para os vídeos mais votados. Mais de 300 alunos lotaram o auditório de Direito da UFPel para torcer pelo seu vídeo. Os três vídeos mais votados receberam prêmio. No dia da entrega do prêmio, os cinco mais votados foram anunciados em ordem crescente e a cada vídeo anunciado os alunos do auditório gritavam de alegria e êxtase até a entrega do primeiro lugar.

3. Conclusão

Percebemos que a atividade de realização audiovisual nas escolas contribui de diversas formas, dentre elas destacamos a relação entre discente e docente que sempre se fortalece. O

aluno sente mais prazer na atividade e na relação que tem com a escola como um todo. Os pais se envolvem na atividade de produzir vídeo com os alunos, pois na realização audiovisual existem etapas como produção e gravação que requer, dependendo do projeto, ajuda dos pais para conseguir o espaço para gravação, como emprestar a própria casa.

O festival é o espaço onde estes alunos se sentem valorizados pela escola e pela sociedade. Podem mostrar o que sentem, seus sonhos e medos. Depois do festival, conversando com os alunos, vimos comentários deles de como o divertido não foi apenas fazer, mas exibir, comentar e ver o material tendo “vida” nas redes sociais.







Importante ressaltar a importância da anuência do poder público na produção de vídeo estudantil, e que ao mesmo tempo devemos pensar ações diferenciadas, pois em Pelotas, com a mudança política, o novo prefeito apoiou o projeto, mas não quis assumir a organização do mesmo. Assim, o festival existiu até a sua quinta edição, mas quando a UFPel entregou o festival para a prefeitura, infelizmente o mesmo não teve continuidade. O papel da universidade é apresentar academicamente a importância do projeto e como o mesmo contribui no processo educacional. O poder público é um agente importante para que o festival seja realizado não apenas por um professor e seu grupo, mas ser uma política do município e mesmo do estado. Enquanto isso for uma utopia, o que vemos de realidade é que os festivais de vídeo estudantis são realizados em sua maioria por professores que acreditam nesta ação como um processo educacional. E quando estes professores não realizarem mais o festival? O que irá ocorrer? Vai morrer o festival? Como podemos valorizar o festival de vídeo estudantil como uma política pública entre a secretaria de educação e a secretaria de cultura?

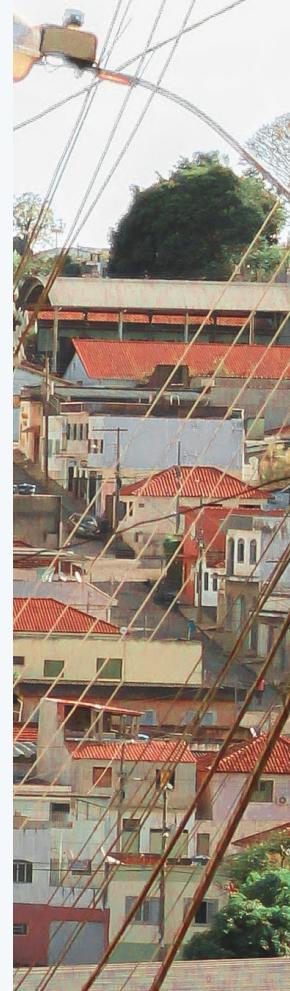
4. Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

A INFLUÊNCIA DO CURSO UNIVERSITÁRIO DE CINEMA E AUDIOVISUAL NO AMADURECIMENTO ESTÉTICO NOS CURTAS DOS ESTUDANTES DA UFPEL

Mateus Brum de Armas

Graduado em cinema e audiovisual pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).



Este trabalho visa estudar a forma com que o curso de Cinema e Audiovisual da UFPEL contribui para um amadurecimento estético e poético nos curtas dos alunos, fazendo um apanhado histórico das criações, o impacto cultural na cidade, leis governamentais que possibilitaram uma maior pluralidade de alunos, separação de cursos e a forma com que todos esses acontecimentos influenciaram nas obras.

Palavras-chave: Cinema Brasileiro. Universidade Pública. Cultura.

1. Introdução

O Cinema refletirá sempre os pensamentos, discussões e experimentações de uma época, mesmo que de maneira indireta, seja através do olhar desta época sobre outra, ou em novas maneiras de se contar diferentes histórias. Pensar em cinema enquanto marca cultural de uma civilização é reforçar a necessidade do olhar incansável sobre ele e o estudo sobre seus movimentos.

Além de toda sua questão estrutural, roteiro, narrativa, climax, personagens; há também uma forte subjetividade; “enigmas” dentro do roteiro, estética, assim como a parte técnica, tão importante quantos as outras, que demanda grandes orçamentos, tecnologia e equipamentos.

O fazer e pensar cinema, unindo técnico com artístico, apesar de estar caminhando para uma maior acessibilidade depois da globalização nos anos 2000, ainda é extremamente restrito. A globalização contribuiu com o barateamento dos equipamentos de gravação e edição audiovisual.

É importante pensar também no cinema como representação da memória: as vivências singulares de cada indivíduo colocadas de alguma forma sobre a tela, entrando, então, na questão subjetiva e individual/poética. Esse trabalho irá discutir sobre como essas memórias e subjetividades se refletem em uma formação de curso universitário de cinema e audiovisual, fazendo um estudo de caso sobre o curso da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que conta com dois cursos de cinema distintos, sendo eles *Cinema e Audiovisual* e *Cinema de Animação*. A universidade conta também com um sistema de ingresso com cotas raciais e de vulnerabilidade social, possibilitando assim diferentes perfis de alunos.

A partir do momento em que um curso se propõe a ensinar o fazer e pensar cinema, dispondo de equipamentos e tecnologias para realização, como esses fatores contribuem para o amadurecimento estético nos curtas dos alunos?

Os sujeitos de pesquisa escolhidos foram dois diretores ex-alunos da UFPel que, em seus trabalhos de conclusão de curso, realizaram trabalhos gravados no espaço onde viveram antes da faculdade e utilizaram seus familiares como atores. Tanto o curta de ficção “Sesmaria” quanto o documentário “Deus”, ambos apresentam uma singularidade na maneira em que dialogam diretamente com a vivência dos seus respectivos diretores.

O curta “Deus” (2017), dirigido por Vinicius Silva, ex-aluno da UFPel (2013-2016), acompanha a rotina de Roseli, o filme visa expor o dia a dia de mulheres negras da periferia da cidade de São Paulo que batalham para garantir seu sustento e, especialmente, o de seus filhos. O diretor usou o nome “Deus” inspirado na música “Mãe” do cantor de rap Emicida, na música o trecho “Vi Deus, ele era uma mulher preta” foi o que guiou Vinícius para a ideia central do curta. Para ele, quando se é uma criança, sua mãe é “Deus” para você, pois tudo o que ela faz e fala é tido como absoluta verdade. No curta vemos a influência da mãe sobre o filho, e a percepção do filho sobre a mãe.

O curta “Sesmaria” (2015), dirigido por Gabriela Richter Lamas, também ex-aluna da UFPel (2011-2014), conta a história de Wilhelm e Hilda, dois fumicultores que não deixaram

de colher nenhuma safra durante 50 anos. O curta discute a perda de sentido da vida quando Wilhelm, um trabalhador do campo, se vê sem “utilidade” ao adoecer.

A vontade de documentar a história do curso de Cinema parte de uma inquietação pessoal de um aluno assustado com o cenário político brasileiro em que nos encontramos em 2019, onde a relevância da educação e das universidades é colocada “à prova” e cria-se um senso comum perigoso de que estas não são essenciais para o desenvolvimento de um país. Eu, autor desta pesquisa, entrei no curso de cinema em 2015 através de cotas¹, sem qualquer conhecimento sobre cinema, tanto teórico como prático.

Cinco anos depois, considero-me apto para desenvolver projetos com segurança e maturidade, e essa transformação foi devido às práticas que tive acesso durante minha graduação, que me ofereceram tanto um amadurecimento do olhar sobre a imagem, possibilidade de prática e contato com um repertório diverso.

O cinema nos faz refletir sobre a imortalidade do registro, por exemplo, todas as pessoas envolvidas em um filme que foi gravado há 100 anos possivelmente já sejam finadas, mas o filme e os registros seguem vivos (e continuarão seguindo).

A partir deste pensamento acredito ser importante “olhar para trás” e pensar sobre a estrutura do lugar que tanto teve a me oferecer, e quanto mais “fundo” vou, mais percebo que o curso de Cinema da Universidade Federal de Pelotas é resultado de uma série de adaptações e iniciativas que não temeram a mudança, proponho-me então a registrá-las e de alguma forma tentar “imortalizar” essas vivências.

O cinema, por si só, foi e é uma arte elitista, pois para viabilizar sua realização é necessária uma grande quantidade de equipamentos e dominação técnica dos mesmos, deixando os custos bastante elevados e inalcançáveis para qualquer um que não pertencesse a uma elite econômica, afinal, não era necessário apenas a parte artística, mas sim uma série de acesso a equipamentos, estudos e técnicas. A própria existência do cinema esteve em conjunto com novas tecnologias, precisando sempre de tecnologia de ponta, as mais avançadas de sua época, e também grande estudo sobre várias áreas do conhecimento (sistemas de edição, som, arte, fotografia, teatro), sendo assim, o cinema desde seus primeiros “suspiros” é contado sempre pelo mesmo “ponto de vista”: o ponto de vista de uma elite financeira, tecnológica e cultural.

A possibilidade da existência de um curso de cinema em uma universidade pública que traz oportunidade para que os alunos possam estudar e ter acesso a equipamentos e técnicas **custeados pelo Estado** se mostra como uma possível “contracorrente” a esse movimento unilateral histórico.

É preciso analisar com cuidado as condições e circunstâncias que culminaram para criação de um curso de cinema na cidade de Pelotas sob uma universidade pública, sendo este o único no estado do Rio Grande do Sul. Diversos fatores contribuíram para a criação do curso de Cinema e Animação em 2007, que posteriormente foi desmembrado em dois cursos distintos:

¹ A Lei 12.711/2012. Esta Lei garante 50% das vagas nas Universidades Federais e nos Institutos Federais de Educação para alunos que fizeram o Ensino Médio em escolas públicas municipais, federais ou estaduais.

Cinema e Audiovisual e Cinema de Animação. Dentre estes fatores, a existência da universidade de artes, a herança cultural da cidade de Pelotas e iniciativas favoráveis do governo Brasileiro.

É necessário analisar os movimentos e impactos de uma universidade pública para que, assim, sua relevância jamais seja contestada. O poder transformatório que pode propor ao espectro social os impactos de suas “trocas” e, no caso de uma universidade de artes, o recurso técnico para que haja a possibilidade dos alunos se desenvolverem artisticamente.

As informações contidas no artigo foram recolhidas através de entrevistas com professores que participaram da criação do curso de cinema na universidade e os alunos/diretores dos curtas mencionados.

2. A faculdade de cinema

O curso de Cinema e Audiovisual foi fundado na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em 2007, situada na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. A iniciativa partiu do reitor da universidade na época: César Borges, que lançou a proposta de incorporar um curso de cinema dentro do Instituto de Artes e Design (IAD). Borges se entusiasmou em criar um curso de cinema após receber menção honrosa pelo filme de animação “Jogo do Osso”, dirigido por André Macedo, no festival Ganimado.

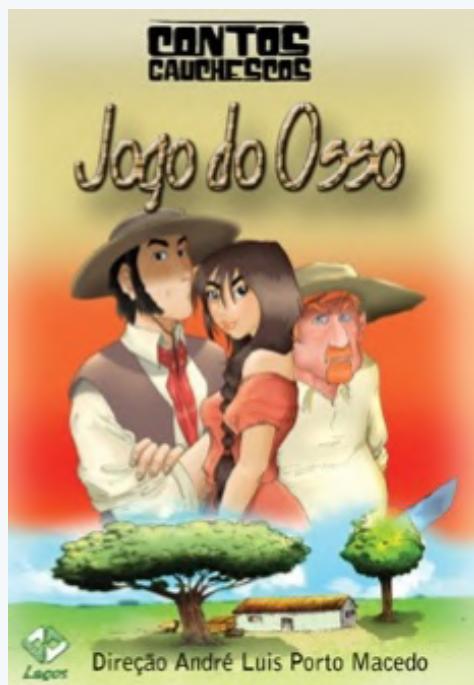


Figura 1. *O Jogo do Osso* (2006) de André Macedo.

Após a proposta do reitor ser aceita, formou-se então uma comissão para poder instalar o curso, formada pelas professoras Maria de Lourdes, Nadja Sena, Luciana Leitão e Liangela Xavier, que posteriormente viria a ser a primeira professora do curso de Cinema da UFPel. Através dessas comissões, as professoras tiveram acesso a currículos de diversas universidades

federais e iniciaram pesquisas pelas grades curriculares de todos os cursos de cinema do Brasil na época, ao lado do Prof. Dr. João Carlos Massarolo (UFSCAR).

Pensando por um viés voltado para as artes, foi montada a primeira grade curricular do curso de “Cinema e Animação”, ofertado em 2006, para ter sua primeira turma no primeiro semestre de 2007. Dessa primeira turma do curso (2007/1) de 33 alunos ingressos, apenas 3 se formaram no tempo regular, isso se deu por conta de uma série de fatores levantados e “corrigidos” posteriormente.

A situação nos primeiros anos do curso era extremamente precária, não dispunha de nenhum equipamento e funcionava apenas com três professores substitutos e um professor efetivo. O perfil dos alunos era composto, majoritariamente, de cinéfilos que trabalhavam nos turnos da manhã ou tarde (o curso de cinema era noturno), ou pessoas que estavam fazendo duas graduações ao mesmo tempo, o que era permitido na época. É importante considerar também que na primeira versão do curso, o mesmo não distingua as técnicas de *Live-Action*² e animação. Os alunos tinham uma formação geral que misturava ambas as técnicas de produção cinematográfica, mesmo sendo estas bastante distintas.

Em 2010, percebendo deficiências na estratégia de ensino do curso, foi optado unanimemente entre os professores e coordenadores por separar o curso de “Cinema e Animação” em dois cursos distintos, na intenção de especificar melhor as formações e tentar contemplar os dois perfis de alunos, que eram discordantemente diferentes. Foi dividido então em Cinema e Audiovisual e Cinema de Animação, ambos cursos sendo uma graduação de quatro anos na área do cinema, com diferenças nas especificidades de cada área. O curso de Cinema e Audiovisual explorando técnicas de fotografia, captação e edição de som, operação, manutenção e preservação de equipamentos, direção de atores, direção de arte, roteiro, entre outros. O curso de Cinema de Animação explorando técnicas de ilustração, desenho digital, 2D, 3D e stopmotion.

Logo nos primeiros anos de divisão dos cursos, o contraste era bastante positivo, perfis mais específicos entravam para a área que se identificavam mais. Mas esta foi apenas uma das várias reformulações que o curso sofreu.

O primeiro currículo do curso, escrito em 2006, previa avaliações “eletivas”, inspirado no modelo das universidades privadas. Nas eletivas, após dois anos em contato com todas as áreas do audiovisual, os alunos deveriam escolher duas seções para se especializarem. No entanto, gerir eletivas no espaço físico limitado que o curso dispunha nos primeiros anos, com o número de professores insuficiente se mostrou inviável. As eletivas, então, foram retiradas e substituídas por trabalhos individuais e, posteriormente, em 2014 pela “horizontalidade”, que planejava traçar um “desenho horizontal entre as disciplinas” do primeiro ao sétimo semestre. Este desenho é constituído de um vínculo para permitir que um conjunto específico de componentes curriculares possa dialogar para o desenvolvimento de um conjunto único de produtos audiovisuais.

Esta horizontalidade é uma orientação pedagógica com três propósitos:

² Termo utilizado para definir vídeos que são realizados por atores reais, ao contrário das animações.

- (1) Fazer com que os estudantes compreendam o vínculo prático entre diferentes competências e saberes técnicos, estéticos e narrativos das disciplinas;
- (2) Racionalizar o tempo de trabalho extraclasse e a utilização de recursos técnicos (equipamentos, laboratórios, horas de trabalho de professores e técnicos);
- (3) Qualificar a produção audiovisual realizada no curso.

Além da horizontalidade, a grade curricular do curso foi pensada também para uma verticalidade entre componentes curriculares de semestres sequenciais, ou seja, roteiros escritos e pré-produzidos no semestre par serão gravados e finalizados no semestre ímpar, deixando o período de um ano para algumas produções com o objetivo de qualificar os produtos.

A proposta da horizontalidade e verticalidade, então, baseia-se em planejar a pré-produção do projeto final em um semestre ímpar e realizá-lo no semestre par. Os alunos entregam apenas um produto final e são avaliados por todas as disciplinas do semestre de formas distintas. A nova modalidade teve bastante êxito e, como consequência, houve uma melhora significativa nos produtos finais dos alunos, como os premiados “Nua Por Dentro do Couro” (Lucas Sá, 2015), “Só Sei Que Foi Assim” (Gi Paixão, 2019), “Rosana Pereira” (Mateus Armas e Robson Zago, 2016), “Asas de um anjo soltas pelo chão” (Pedro Tavares, 2019), “Deus” (Vinícius Silva, 2016), “Sesmaria” (Gabriela Lamas, 2014), entre outros.

Em relação aos equipamentos, nos primeiros passos do curso, em 2006, a estrutura era extremamente precária. Os alunos podiam utilizar um laboratório com computadores MAC, que era dividido com curso de design, não possuía nenhum equipamento de captação de áudio e as câmeras eram Sony Handycam³, câmeras praticamente “caseiras”. Apenas em 2010 o curso passou a contar com equipamentos de áudio. Em 2012, através do programa PROEQUIP, o curso conseguiu recurso para aquisição de equipamentos audiovisuais. Mais tarde em 2015, o curso de cinema juntamente com os cursos de design e música passaram a ter um prédio institucional exclusivo, o que aprimorou bastante a infraestrutura dos cursos.

Também em 2015, o curso de cinema conseguiu inaugurar o Cine UFPel: uma sala de cinema com exibições semanais de filmes brasileiros e mostra de curtas universitários abertos à comunidade. Dessa forma os alunos poderiam experienciar terem seus filmes exibidos em uma tela de cinema e acompanhar a reação do público.

Para os professores entrevistados, o grande “divisor de águas” foi o SISU, que mudou completamente o perfil dos alunos. A partir do Sisu, o curso começou a ser integrado por estudantes de todos os cantos do Brasil que vinham até Pelotas especificamente para estudar cinema, ou seja, estudantes que almejavam trabalhar na área e construir uma carreira, além de possuírem disponibilidade para se dedicar aos estudos e práticas.

Podemos concluir, então, que o SISU contribuiu para ampliar o perfil de aluno, e a horizontalidade possibilitou uma pedagogia que valorizasse o pensar e o fazer do aluno, contribuin-

³ Foi lançada em 1985, com a principal característica de ser uma câmera leve com encaixe para a mão. Seu lançamento foi um contraste marcante ante as câmeras de ombro maiores. O modelo em questão possuía formato MiniDV (de fitas MiniDV) que gravavam em 720x480 entrelaçado, a captura era em tempo real via Firewire.

do também para uma melhoria do produto final.

As temáticas dos filmes também se modificaram bastante ao longo dos anos, com as primeiras turmas fazendo filmes mais voltados para a técnica sem grande profundidade política nas narrativas para, posteriormente, filmes mais densos e políticos (tais como os que serão analisados neste artigo).

É importante também salientar que para ambos os cursos de Cinema e Audiovisual e Cinema de Animação foram contratados professores de diferentes áreas do conhecimento, indo desde jornalistas, publicitários, designers de som, críticos de cinema, motion-designers, roteiristas, produtores, realizadores audiovisuais, animadores, cartunistas, entre outros. Trazendo assim uma riqueza na pluralidade de ensino, em contato com profissionais de áreas distintas.

3. Os alunos/diretores de “Sesmaria” e “Deus”

Os casos a seguir foram escolhidos, para além de serem curtas premiados da UFPel, também porque ambos ambientam o local onde os autores viviam antes da universidade, traçam uma linha híbrida entre ficção e documentário e recorrem a atores sociais para compor a narrativa. A partir de agora, o artigo irá analisar o contexto em que os diretores dos curtas “Sesmaria” de *Gabriela Richter Lamas*, e “Deus” de *Vinícius Silva*. Através de uma análise estética guiada fundamentalmente pelos pensamentos de Glaura Cardoso e Jacques Ranciére.

Tanto Gabriela quanto Vinícius ingressaram na universidade através do SISU. Os dois não residiam na cidade de Pelotas e se deslocaram apenas para estudar. Ambos os alunos voltaram para as suas respectivas cidades para filmar o trabalho prático de conclusão de curso, onde além de explorar o lugar em que viveram de uma forma cinematográfica, também utilizaram seus parentes para atuarem nos curtas.



Sesmaria



Deus

Iniciando por Gabriela Richter Lamas, uma aluna que ingressou no curso de Cinema da UFPel em 2011, residia na cidade de São Lourenço do Sul antes de vir para Pelotas (as cidades ficam a 70 km de distância uma da outra⁴).

A decisão de cursar cinema veio do interesse de Gabriela em diversas áreas da arte (Literatura, trabalhos manuais, pintura e desenho, cenografia para grupos de teatro, música) e acreditar que o Cinema englobaria todas elas de alguma forma.

Através de entrevistas, Gabriela conta que no início do curso estava desmotivada com a escolha, afinal não se identificava com o perfil de seus colegas que, em sua maioria, eram cinéfilos e conhcedores de diretores que ela não tinha conhecimento. A partir do contato com diferentes referências (ela cita Tarantino, Almodóvar, Cronenberg, Woody Allen e Polanski) e do incentivo de professores, a aluna começou a se entender enquanto realizadora.

No último ano do curso, incentivada pela professora de roteiro, Cíntia Langie, Gabriela decidiu desenvolver um argumento de roteiro que tinha feito em semestres passados, sobre uma situação que ouvia bastante falar em sua cidade envolvendo suicídio de idosos.

Surge então o curta-metragem de ficção *Sesmaria*, nosso objeto de pesquisa. Gravado na colônia pomerana da cidade de São Lourenço do Sul, no Rio Grande do Sul, aborda aspectos tradicionais da colonização pomerana e da fumicultura – cultura da plantação de fumo e sustento da maior parte das famílias da colônia – e da relação desta prática com o alto índice de suicídios na região.

O filme se passa na casa de Lorena e Edegar, os atores principais do filme: Lorena e Edegar Richter interpretam os personagens Hilda e Wilhelm, e também são avós da diretora Gabriela.



Edegar (Wilhelm)



Lorena (Hilda)

A escolha dos próprios avós como personagens foi feita por uma questão de produção e

⁴ Gabriela atravessava as cidades diariamente para cursar a universidade, apenas nos últimos dois anos de curso que ela se mudou efetivamente para a cidade de Pelotas.

estética, a possibilidade de pôr o curta em prática de uma forma realizável e o cuidado em fazer algo que fosse genuíno em relação aos seus atores.

A preparação de atores de “Sesmaria” foi estudada por meio das anotações feitas durante a gravação e das conversas posteriores com o preparador de atores Rodrigo Rocha, que desempenhou papel importante no curta-metragem por seu contato íntimo com os atores sociais e suas mise-en-scènes (LAMAS, pg 5).

Para a diretora, primeiro foi necessário ter a confiança de querer fazer algo que vinha da vida pessoal, e depois de abrir os olhos para mostrar esse ambiente que era dela. Dessa forma, a riqueza de detalhes e situações foi se mostrando, sentiu-se como se estivesse olhando de fora, estudando, percebendo informações que conviveu a vida toda, pra saber como encaixar tudo em um curta.

Vinícius Silva, diretor de “Deus” vem de São Paulo (1386 km de Pelotas), ingressou em 2013 na universidade de cinema entusiasmado com a vontade de unir arte e política, vindo com uma bagagem forte relacionada ao rap. Durante o curso, trabalhou majoritariamente com som, mesmo estudando todas as outras áreas, mas ao final do curso decidiu dirigir um curta e, desde então, trabalha com roteiro, direção, consultoria de direção para longas-metragens e montagem.

Diferente de Gabriela, Vinícius é o primeiro de sua família a entrar em uma universidade e a trabalhar com arte, e conta – através de entrevistas – que apenas conseguiu autoestima para ser diretor depois de ouvir elogios de seus curtas e incentivos para seguir fazendo.

O curta “Deus”, dirigido por Vinícius, já coleciona mais de 70 prêmios. O filme é um trabalho de conclusão do curso de Cinema feito pelos alunos Vinícius Silva, Huli Balász e Débora Mitie. Finalizado em 2016, tem como personagens principais Roseli Izabel da Silva, 41 anos, e seu filho Breno da Silva de Araújo, 7 anos. Ambos os personagens têm relações familiares com o diretor.



Figura 4. Roseli e seu filho Breno.

O curta narra uma semana do cotidiano de Roseli, mulher negra, mãe de Breno, moradora da Cohab I, no bairro Arthur Alvim em São Paulo/SP. Ela é separada do pai de Breno e cria o filho sozinha. Em sua forma final, o filme tem como eixo temático a influência que esta mãe tem sobre a vida do filho, mas também como o filho influencia a mãe; atravessando reflexões sociais, raciais e de gênero. Existem como base para a história a própria rotina e os papéis sociais desempenhados pelos sujeitos em suas vidas cotidianas. No entanto, este cotidiano, em sua forma filmica final, é dotado de uma estrutura narrativa que dialoga com um universo ficcional, especialmente no que se refere à identificação de personagens e uma estrutura dramática que se estabelece e evolui entre as cenas (SILVA pg. 8).

Nos dois curtas é presente o caráter observativo da câmera, a utilização de atores sociais para a tentativa de obtenção de uma *mise-en-scène* orgânica que, apesar da invasão não-natural da câmera, ainda assim recebe o estímulo de ações e assuntos dos atores sociais dentro de seus próprios universos (NICHOLS, 2009, pg 54).

A memória e vivência nos documentários, que podem ser considerados “biográficos”, embora isso se dê de forma mais complexa em alguns casos, já que assumidamente trabalham no plano da encenação de múltiplas biografias buscadas no empréstimo das vivências dos próprios atores e atrizes, observa a transformação de todos os agentes que compõem a realização (CARDOSO, pg2).

Em “Sesmaria”, mesmo que inconscientemente, somos apresentados ao universo do qual a diretora veio, entramos em contato com um “plano de fundo” do Rio Grande do Sul rural, com rituais da zona rural local, como o café da tarde com toda a família e muita comida e a galinha morta para ser posteriormente comida por quem a matou.

Temos também o contraste entre o trabalho manual e as máquinas o tempo todo no filme, trazendo a questão da substituição do homem pela máquina, já mostrado no primeiro plano do filme (figura 7). No curta, também vemos presente o fogão a lenha, que reforça novamente a ideia do antigo/manual que, iminentemente, se tornará obsoleto, traçando assim uma horizontal com o drama vivenciado pelos personagens que se sentem sem utilidade no trabalho, tudo de forma bastante sutil, como uma “ambiência” aos acontecimentos da trama.

Em “Deus”, também somos apresentados ao contexto de Vinícius que, da mesma forma que o protagonista, foi criado por mulheres solteiras: mãe, tia e avó. Vemos o deslocamento de Roseli pela cidade, o modo como ela quase nunca come à mesa, sempre se alimenta no ponto de ônibus na ida ao trabalho e a forma como ela encontra momentos de descontração em meio à rotina árdua.



Figura 5. Roseli é sempre mostrada pequena em relação à cidade.

A ambientação do curta “Deus” é sufocante, a trama imerge na vida de Roseli, acompanhamos seus dilemas, problemas financeiros, a rotina de deslocamento e os momentos em que orienta seu filho. Em contraponto a esse ambiente caótico da cidade de São Paulo, os momentos de maior descontração e “respiro” do curta são na casa de Roseli, em planos bastante fechados, que normalmente remeteriam a ideia de sufoco/claustrofobia, mas no curta é atribuído uma outra forma de ver esses enquadramentos, como se a personagem encontrasse conforto apenas dentro de sua própria casa.

Ao mesmo tempo em que se produz um filme lastreado na realidade, tem-se a consciência de que esta não é a realidade. O que ocorre no filme é uma ficcionalização deste real, que ocorre por meio do imaginário ou da ficção que é decorrente da relação com o outro, expressa na câmera (GONÇALVES, 2008).

Em “Deus”, por exemplo, foi decisão do diretor não mostrar Roseli se alimentando em casa e enquadramentos que a fizessem parecer pequena em relação à cidade. Essas escolhas narrativas que compõem a ficcionalização do real para que, assim, uma mensagem ou um “enigma” possa estar presente na narrativa estabelecendo-se de uma forma sutil.

Escolhas narrativas como as que foram tomadas nos curtas são resultado de prática e um extenso contato com repertórios diversos (principalmente não comerciais).

Apesar de nenhum dos dois curtas expor qualquer traço de autobiografia, de forma que não sabemos que aqueles eram os ambientes de vivência dos diretores dos curtas, isso está em tela, não implícito, mas como um “enigma” que se esconde na narrativa. Para Rancière, esse é o paradoxo do espectador, onde o espetáculo deve mostrar “um enigma cujo sentido os espectadores tivessem que buscar, como cientistas quando observam os fenômenos e procuram suas causas” (RANCIÈRE, 2012, p.11).

Um curso universitário tão colaborativo como o de cinema necessita de um olhar incansável sobre seus processos. A capacidade de adaptação dos professores e a vontade de aprimorar

o curso de Cinema na Universidade Federal de Pelotas foram fundamentais para um método que possibilite e incentive os alunos a se imporem enquanto realizadores fílmicos, fornecendo um diálogo vertical entre os dois lados, para que haja uma vontade de realizar sem medo. A possibilidade de haver diferentes vivências sob o mesmo espaço, “bebendo das mesmas fontes”, apesar de estimulados da mesma maneira, irá gerar materiais completamente diversos, e é nesta pluralidade de vivências que se enriquecem as narrativas dos alunos da UFPel.

O amadurecimento da estética se dá em alguns pontos fundamentais que a formação do curso de cinema proporciona. Primeiramente repertório, entender que os alunos já chegam com alguma bagagem, mesmo que não muito diversa. Todos já carregam preferências pessoais, e exercício, a partir daí, é fazê-los pensar tecnicamente sobre suas referências e deixá-los expostos a um material diverso para que, apenas assim, possam analisar não apenas a narrativa de uma obra, mas também outros elementos: arte, fotografia, mise-en-scène. Autoestima, compreender que as vivências e bagagens do indivíduo podem ser contadas cinematograficamente, independente de quais forem, e que seus pontos de interesses e pontos de vista têm uma riqueza singular e muito a oferecer. Reflexão sobre a imagem, questionar sobre o espaço em que estão. O que querem contar nos seus filmes? Por que filmar? Defender a relevância de seus projetos e conseguir, assim, visualizar a viabilização do mesmo. E, finalmente: prática, para compreender os processos de realização, interação da equipe e divisão de funções, adquirindo assim experiência e maturidade.

Através desses processos, os estudantes conseguem desenvolver não apenas um protagonismo próprio em seus projetos e autonomia para conseguirem, como também desenvolvem um atravessamento social e crítico.

É necessário prática, repertório e confiança para que os filmes se façam.

4. Referências

- ANDRADE, F. *Nos Olhos de Mariquinha, de Júnia Torres e Cláudia Mesquita; e Histórias de Morar e Demolições, de André Costa*. Revista Cinética, 2009.
- ARMAS, Mateus. *Formação de público para o cinema nacional e a potencialidade das salas independentes de cinema*. RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1283/787>>. Acesso em 28/11/2019.
- BÄCHTOLD, Felipe. *Rio Grande do Sul Lidera estatísticas de suicídio no país*. Jornal Folha de São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/observatorio_controle_tabaco/site/status_politica/fumicultura_e_saude>. Acesso em 28/11/2019.
- COMOLLI, J. -L. *Ver e poder*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- DIDI-HUBERMAN, G. *O limiar interminável do olhar*. In: *O que nós vemos, o que nos olha*. Porto: Dafne, 2011.
- DUHAMEL, Georges. *America, the Menace: Scenes from the Life of the Future*. Boston: Arno Press, 1931.
- DUBOIS, P. *A imagem-memória ou a mise-en-film da fotografia no cinema autobiográfico moderno*. Revista Laika, USP, jul. 2012.
- FABRIS, E. H. *Cinema e educação: um caminho metodológico*. Educação e Realidade. São Paulo, v. 33, n. 1, 2008. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacao/realidade/article/view/6690>>. acessos em 15 nov. 2019.
- GIL, I. C. *Olhando as memórias dos outros... Uma ética da fotografia de Freud a Daniel Blaufuks*. In: CORNELSEN, E. L. el al. *Imagen e memória*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 159-190.

- GUIMARÃES, C. *A cena e a inscrição do real*. Revista Galáxia, São Paulo, n. 21, p. 68-79, jun. 2011. _____. *Imagens da memória*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- LANGIE, C. *As Potencialidades estéticas e políticas do Cine UFPel*. Expressa Extensão. Pelotas, v. 20, n. 2, 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/7673/5577>>. Acessos em 15 out. 2019.
- LINS, Consuelo. *O filme-dispositivo no documentário brasileiro contemporâneo*. 2013, Online. Disponível em: <<http://montagemcinema.blogspot.com.br/2013/07/o-filme-dispositivo-no-documentario.html>>. Acesso em 24/11/2019.
- LISSOVSKY, M. *O elo perdido da fotografia*. Revista Laika, USP, v. 1, jun. 2012.
- MESQUITA, C. *Retratos em diálogo: notas sobre o documentário brasileiro recente*.
- NICHOLS, Bill. *A introdução ao documentário*. São Paulo: Papirus. 2009.
- STANISLAVSKI, C. *A preparação do ator*. 22ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. VALE, G. C. Acácio Videira, personagem de um filme. Minas Gerais, Suplemento Literário, v. 1318, p. 3-7, mar. de 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- RIBEIRO, Danielle. *Mercado audiovisual e formação profissional: o perfil dos cursos superiores em cinema e audiovisual no Brasil*. Universidade Federal de São Carlos, 2016
- STAM, Robert. *Introdução À Teoria do Cinema*. São Paulo: Papirus Editora, 2000.
- VALE, G. C. *Mise-en-film da fotografia em três documentários brasileiros*. Galaxia (São Paulo, Online), n. 32, p. 93-105, ago. 2016.
- XAVIER, Lanza. *Francisco Santos: um ilustre desconhecido*. Revista Orson, 2011.

O VÍDEO ESTUDANTIL E A ESCOLA

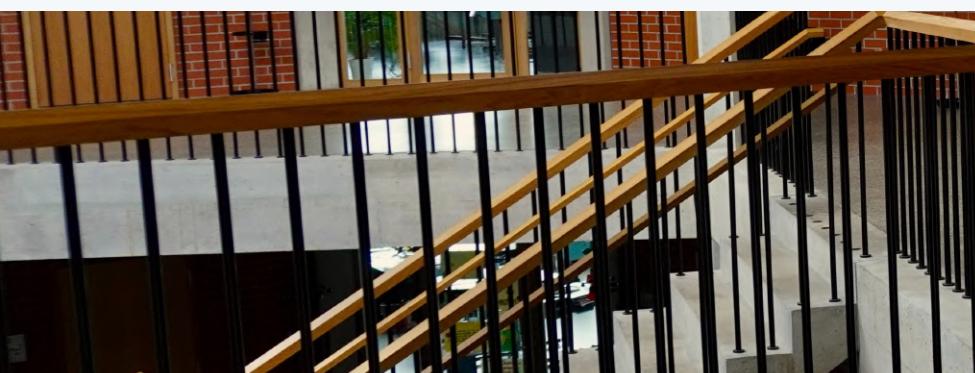
Quando o erro vira acerto

Josias Pereira

Professor adjunto do curso de Cinema e Audiovisual e dos cursos de pós em Artes e Educação e Matemática da UFPel. Coordenador do Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil e do Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil.

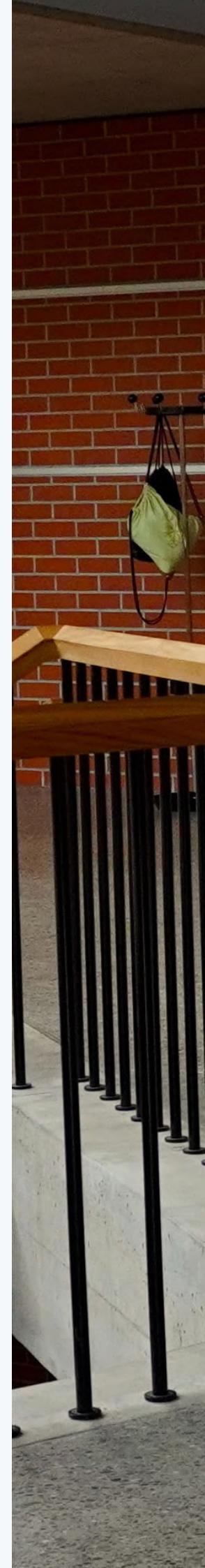
Lidia Santos

Professora do município do Rio de Janeiro, da Escola Municipal Grécia, e tem mais de 10 anos de experiência na produção de vídeo com os estudantes.



A escola é um espaço de diversidade e de debate, além de ser um espaço privilegiado de conhecimento. O texto aborda como a produção de vídeo estudantil apresenta na escola debates entre professores e alunos. Além de poder trabalhar o currículo oculto com os alunos. A produção do vídeo “Bullying” apresenta como o vídeo se deu através de pesquisa que os alunos realizaram, contribuindo assim para ações práticas e conhecimento de como a pesquisa pode ser usada para a realização de um vídeo pelos alunos.

Palavras-chave: Vídeo estudantil; Cinema na Escola; Tec-



1. Introdução

A produção de vídeo estudantil é realizada quando professores, mesmo sem capacitação técnica, iniciam a produção de vídeo com seus alunos. Vale lembrar que produzir um vídeo é da área do Cinema e tem relação com a tecnologia, com a narrativa e a poética que o diretor e equipe desejam imprimir no filme. Sendo assim, podemos ver que não é qualquer professor que sabe realizar essa ação com seus alunos, pelo menos o básico para poder realizar a parte técnica. Outros professores que já se aventuraram na área da tecnologia aproveitam o seu conhecimento técnico e já vislumbram a narrativa do filme e o seu papel educacional.

Essa é uma das ações que a academia deveria ensinar no dia a dia dos estudantes, futuros professores, mas a mesma academia fica de costas para a produção de vídeo estudantil, ainda que a mesma seja uma realidade dentro do espaço escolar. Temos professores se aventurando neste vídeo e ao mesmo tempo debatendo para que essa ação seja pedagógica. Para os alunos, a tecnologia é uma ação normal do seu dia a dia. Para muitos jovens, a tecnologia é de suma importância. Ela serve para troca de conhecimento e construção da identidade. Para Babin e Kouloundjian, a escola de ontem era

Construída em torno das salas de aula e de estudo. A escola da civilização audiovisual eletrônica poderia ser constituída em torno das bibliotecas midiáticas. Memória do passado e radar das grandes correntes de hoje, pelo menos tais como podem ser filtrados em gestos formais, receitas e documentários audiovisuais (Babin e Kouloundjian, 1989, p.165).

Vivemos um momento de mudança e a escola se organiza experimentando ações pedagógicas diferenciadas. Sendo assim, até o erro ocorrido na escola passa a ser um processo educacional, isso quando a escola permite errar.

Temos uma cultura antierro que afasta o aluno da experiência onde só é valorizado o que é academicamente certo, o que impede o aluno de propor hipóteses e testar a sua ideia, já que o professor passa o que é o correto, o que já foi experimentado e aceito. E só resta ao aluno repetir o que foi ensinado, sem criar, sem utilizar o hemisfério direito do cérebro. E como o aluno pode crescer sem a experiência do erro? Criamos um processo educacional esquizofrênico, já que o professor passa uma coisa que ele não experimentou que apenas decorou e ganhou títulos e repete o enfadonho para a nova geração. (Pereira e Janhke, 2012, p.45)

Aqui, iremos apresentar um estudo de caso ocorrido na cidade do Rio de Janeiro no ano de 2019. A professora responsável realizou todas as ações que normalmente realiza em uma produção de vídeo estudantil. Como nos ensinou Freire (2015), é na reflexão crítica de sua própria prática educativa que o docente sente a exigência da relação embrionária entre a teoria e a prática, sem a qual a teoria irá virando apenas palavras, e a prática, ativismo. Foi o que tentamos realizar no curta *Bullying*.

2. Caso do curta “Bullying”

Em relação ao curta “*Bullying*”, passamos pelo mesmo processo de criação. Reunimos o grupo e subdividimos para que cada grupo criasse uma história. A maioria dos alunos criaram histórias sobre *bullying* e, a partir daí, fizeram um recorte para um apanhado das melhores

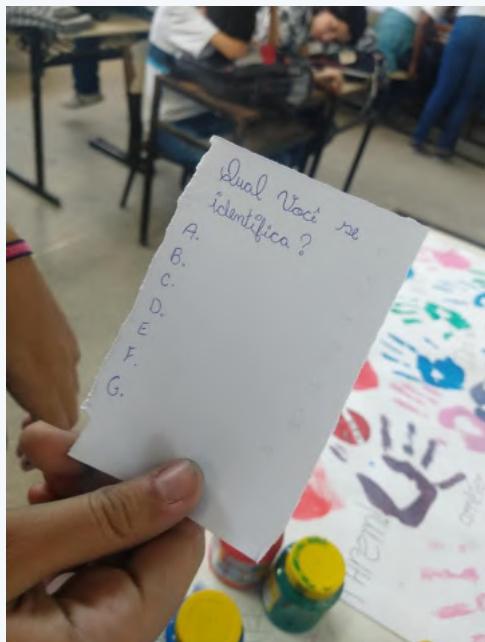
partes de cada. Esse processo é importante para que alunos troquem ideias e possam realizar debates sobre suas ideias.

Como estávamos na época da Feira de Ciências, um aluno sugeriu que montassem uma barraca para falar sobre esse assunto. Os estudantes começaram a pesquisar, montaram os cartazes e uma urna onde eles recolheram respostas de toda a escola. Essas perguntas eram:

- 1- Você já sofreu *bullying*?
- 2- Você já fez *bullying*?
- 3- Você já viu alguém fazendo e sofrendo *bullying*?
- 4- Você já protegeu alguém contra o *bullying*?
- 5- Você já esteve junto com alguém que fazia *bullying*?

Perto dessa barraca estava a equipe que entrevistava os alunos (entrevista essa utilizada na confecção do curta) com suas opiniões e pontos de vista. A partir desse material coletado, os alunos organizaram as respostas e levaram para a própria turma, e depois para outras turmas, a discussão sobre *bullying*.

De posse desse saber construído, os alunos começaram o processo de montar as cenas e a gravar. O roteiro que surgiu teve várias alterações, pois abordava cenas extremamente violentas. Como professora, eu explicava que não podíamos reforçar a violência, porém os alunos rebatiam com a fala de que o certo é mostrar a verdade. E iniciamos o debate sobre o que é a verdade? sempre um ponto de vista de quem a profere.





Diante deste impasse, visto que estabeleço, no começo do curso, que a curadoria seria dos alunos, e que eu estaria lá para auxiliá-los e possibilitar a execução do curta, resolvi deixar por conta deles, confiando nos alunos. A solução encontrada foi a de fazer uma cena com violência e a outra com o grupo que fez a violência atuando de forma positiva.

Todo o processo foi feito pelos alunos, sempre me aproximava e dava uma olhada, revisando os textos a serem escritos. Os alunos usavam o computador da escola e tudo que gravaram estava lá. Esse mesmo computador era utilizado por outras pessoas da comunidade escolar, então houve um problema de vírus que fez com que as cenas se perdessem não dando, dessa forma, a possibilidade de corrigir a palavra “através” que saiu escrita de forma errada (“atravez”) em uma delas. Como acreditamos que o vídeo vale pelo processo e não pelo produto final como informa Pereira e Janhke (2012) preferimos deixar o erro e assumir o mesmo.



Figura 5 - cena do filme com o erro ortográfico

Com algumas cenas apagadas os alunos se propuseram a refazer a cena, mas por conta do tempo não foi possível, ficando com a palavra escrita de forma incorreta. Depois de finalizado o processo, o vídeo circulou na escola e um professor ficou alarmado com o erro apresentado na grafia da palavra. Na exibição do vídeo na escola um professor da escola levantou a questão de ser “vergonhoso” um trabalho feito no espaço da escola estar com o português incorreto, mas insisti para que fosse exibido o curta no auditório, valorizando o esforço dos alunos e o importante é que eles aprenderam e viram o erro. Coloquei o vídeo dos alunos no meu canal pessoal. Afinal, o trabalho não se resumia só no curta e sim em todo o processo de construção ali aplicado.

A vantagem de se produzir vídeo é justamente essa, ele é um produto que aceita a autoria de um coletivo, incentivando a necessidade de compartilhar sentidos, e também pode contribuir para a exploração da linguagem escrita durante todo o processo, principalmente o de pré-produção. Nossa foco não é no vídeo como produto final, mas no processo que o aluno leva para realizar a obra audiovisual. (Pereira e Janhke 2012, p.33).

Como professora, fui convidada para fazer uma oficina de cinco horas com duas turmas do Projeto Carioca em outra escola municipal, a da Vila Cruzeiro, no complexo da Penha, pelo Coordenador Wander Pinto. Desenvolvi a oficina, passei os curtas (inclusive esse do *Bullying*) e falei que a palavra estava escrita errada, fato que muitos nem notaram, pois o espectador está preocupado com a narrativa e não com os erros do curta como informa Pereira e Dal Pont (2016).

O que me deixou surpresa foi que alguns dias depois, na escola onde trabalho, três alunos se dirigiram a mim para dizer que seus vizinhos tinham visto eles atuando no filme e que, como havia disponibilizado no canal, quase todo mundo que eles conheciam também haviam assistido e comentado com eles. Dessa forma, eles se sentiram famosos e puderam falar sobre como fizeram o curta.

Já apresentei o curta em várias salas de cinema e em festivais que a escola participa, mas nunca tinha percebido que o espaço onde essa voz do protagonismo dos estudantes deve também ressoar é na comunidade e espaço onde ele vive. Isso confere a ele o papel de agente transformador da realidade que temos para a realidade que queremos. Alunos ativos, alunos debatendo com seus pares o seu ponto de vista sobre o mundo que está a sua frente.

Também vale lembrar que esse tema, *Bullying*, foi debatido em todas as 14 turmas da escola antes da confecção do curta. Esse debate e troca faz que o curta seja de todos e que os alunos tenham em mente a sua responsabilidade quando concretiza a ideia do curta, um significado mental em algo concreto, um signo significante. E neste trajeto entre a ideia concebida e a sua realização sempre existem distorções e debates até a criação física do signo. Neste momento o professor trabalha o currículo oculto com os alunos.

O Centro de Estudos da escola é muito dinâmico e sempre ligado com as ações dos alunos e suas necessidades. Referendando assim o sucesso do trabalho desenvolvido pelos alunos, aproveitei para explicar para toda a comunidade escolar a importância e o benefício a longo prazo de se trabalhar em prol de se mudar o pensamento sobre como víamos no passado as coisas e

como realmente elas são (hoje, com todos os estudos sobre as brincadeiras de mau gosto como os apelidos e seu perigo). Reforçando, assim, a postura da direção e coordenação do combate a qualquer tipo de discriminação ou brincadeiras de mau gosto.

Lembro da equipe que ficou à frente do trabalho de realização do curta questionando a fala de alguns professores de que isso tudo era uma grande bobagem, pois segundo estes professores na sua época, eles também tinham apelidos e apelidavam e “ninguém morria por isso”, mas com certeza gerou traumas e inseguranças, além de magoar o apelidado, retrucaram os alunos defendendo o fim do bullying. Esse debate social foi rico para alunos e professores.

Em um dia de Centro de Estudos (CE coletivo que acontece de dois em dois meses) pedi a palavra e fiz algumas colocações a respeito da fala de alguns professores. Tive apoio da maioria dos que estavam lá, mas percebi que os mesmos que desmereceram o tema ficaram reflexivos a partir das colocações que fiz:

- Que na época deles isso não era estudado como um problema.
 - Que as pessoas sofriam em silêncio. Até riam de si mesmas como defesa.
 - Que nem todo mundo é brindado com autoestima.
 - Que a dor do outro tem que ser, no mínimo, respeitada.
 - Que hoje sabemos que a concorrência entre sermos e termos é algo assustador, provocando conflitos na juventude.
 - Que antes de propor o trabalho eu havia lido textos e conversado com uma psicóloga.
- Que se o tema não tivesse realmente relevância, não teria tido a adesão da escola toda.

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se ensina e se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2011, p. 30).

3. Considerações Finais - Mesmo Debate em Outra Escola

Quando utilizei o curta na escola Municipal Bernardo de Vasconcellos, no Morro do Cruzeiro, onde fui dar uma oficina, montei o mesmo processo: classificar os tipos de *Bullying* existentes como o físico, verbal, escrito, material, *cyberbullying*, moral, social e psicológico; e, após a aula expositiva, distribuí aos alunos um cartão que continha essas formas de *bullying* com as perguntas que responderam anonimamente.

- Já sofri.
- Já participei.
- Já fiz.

- Não fiz nada para ajudar a vítima quando vi.
- Fiz algo para ajudar a vítima quando vi.

No final o grupo contabilizou os dados e montamos um gráfico que ficou exposto na parede da sala. A partir dos dados, debatemos a importância de termos, uns com os outros, uma rede de proteção, evitando assim “que os sem noção ataquem os mais fracos”; de acordo com uma estudante, o grupo poderia agir em sua proteção. Ouvi várias histórias e percebi vários olhares de arrependimento de uns e de tristezas de outros.

Passei para a etapa de exibir o Curta dos alunos da Escola Municipal Grécia, sobre o mesmo tema. Expliquei que haviam sido os alunos que tinham feito o processo do começo ao fim e sugeri que eles se organizassem, junto com o professor da turma, e explorassem o universo do audiovisual para promover uma conscientização do perigo dessa prática. Os alunos gostaram da ideia de usar o audiovisual para explicar, denunciar ações que eles vivem e nem sempre os pais têm noção do que está acontecendo.

Para concluir, usei uma dinâmica: peguei um pacote de jujuba embrulhada em um papel de presente e falei “Estou dando esse presente para o Gustavo, pois assim que entrei na sala visualizei que ele iria perturbar a palestra e por isso quero me desculpar”. Ao receber, disse para Gustavo que ele deveria entregar o presente para alguém da turma que ele não foi muito legal, como uma forma de se desculpar. Assim, o pacote foi rodando até chegar em uma aluna que havia sido colocada para fora da sala no dia anterior por ter enfrentado o professor que ali estava acompanhando a palestra. O professor recebeu o pacote e abraçou a aluna. Foi um momento emocionante que eu só soube porque eles se retrataram no momento.

Com o pacote nas mãos do professor, pedi para que ele dividisse o conteúdo dele e foi a maior felicidade porque quem não gosta de jujuba?

Nesse ano de 2020 tinha vários planos, mas não foi possível executá-los, infelizmente, por conta da pandemia do Covid-19. Mas estamos com as ideias ainda em movimento se reinventando ou sendo realistas tentando usar o vídeo de forma que o aluno pense e repense a sua realidade, pois o vídeo é um elemento técnico, artístico e poético, mas ele não educa, quem educa somos nós professores que podemos usar essa tecnologia como um didática. Com fé e muita esperança, espero que em breve possamos dar continuidade ao trabalho, iniciado com um tema de tanta relevância quanto esse.

Acreditamos que a escola é um espaço privilegiado para se debater questões sociais, já que estes alunos serão o futuro deste país que chamamos de Brasil. Finalizamos com o nosso mestre Freire

“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”
(FREIRE, 2011, p.96)

4. Referências

- BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marrie F. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BULLYING, Curta. 6 min. Rio de Janeiro: 2019 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9puvmP_umZY>.
- PEREIRA, Josias; JANHKE, Giovana. *A produção de vídeo nas escolas: educar com prazer*. Pelotas: UFPel, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 44. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- PEREIRA, J. Dal Pont, Vânia. *Como Fazer Vídeo Estudantil na Prática da Sala de Aula*. Pelotas. Erdfilmes, 2018.

DIÁLOGOS E ATRAVESSAMENTOS: CINEMA, EDUCAÇÃO E LITERATURA

Stefano Lopes dos Santos

Pós-graduando em Corpo e Palavra nas Artes da Cena e da Imagem pela PUC do Rio de Janeiro, licenciado em Letras - Português pela Universidade Paulista e bacharel em Cinema e Audiovisual pela Universidade Estadual do Paraná. É cineasta e professor, não necessariamente nessa ordem.



Este artigo traz um resgate histórico de como as relações entre cinema e educação se deram e se desenvolveram ao longo do tempo. Depois, explora o cinema e o audiovisual como uma linguagem amplamente difundida hoje em dia e faz um paralelo entre a criação audiovisual e o ler/escrever como instrumento essencial para inserção das pessoas na vida social. Por fim, também discorre sobre a formação do aluno enquanto leitor de textos verbais e não verbais.

Palavras-chave: Cinema; Educação; Literatura.



1. Introdução

Não é por acaso que, em 2014, a então presidente da república, Dilma Rousseff, promulgou a lei 13.006/2014, que torna a exibição de filmes de produção nacional obrigatória nas escolas de ensino básico por, no mínimo, duas horas mensais: segundo afirma Duarte (2002), o cinema tem se relacionado com a escola há muitas décadas, embora, durante todo esse tempo, esta não o reconhecesse como parceiro de formação: “ver filmes é uma prática social tão importante do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas quanto a leitura das obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (p. 17).

Tal compreensão de cinema enquanto prática social e pedagógica é tão relevante a ponto de ser cobrada, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a análise dos sistemas de representação visual, audiovisual e suas possibilidades estéticas, bem como o domínio de seu registo e de sua comunicação (2000), uma vez que um dos sentidos do aprendizado em tal área é “entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar” (2000, p.12).

De acordo com uma reflexão necessária de Eni Orlandi acerca da leitura:

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno. (2000, p. 40)

Apesar dessa promulgação, incentivadora de uma reflexão construtiva das práticas escolares vigentes, o conhecimento sobre cinema, especialmente brasileiro, da maioria dos corpos docentes é ainda lacunar e insuficiente. É claro, porém, que a utilização do cinema na educação ainda se coloca diante da barreira da desigualdade nacional quanto à sua acessibilidade, uma vez que há uma inegável defasagem na distribuição desse material.

Para entender o cinema inserido no contexto educativo, é necessário fazer, primeiro, um resgate histórico de como as trajetórias da educação e do cinema se encontraram, no passado, e se potencializaram com o tempo, motivando pesquisas e subvertendo o próprio processo de ensino-aprendizagem.

2. Cinema e educação

Era 28 de dezembro de 1895 e meia centena de parisienses aguardava à entrada do salão indiano do Grand Café de Paris. Pela bagatela de um franco, as pessoas esperavam a abertura do salão para assistirem a uma projeção de dez filmes, com aproximadamente meia hora de duração, programada pelos irmãos Auguste e Louis Jean Lumière, herdeiros de um renomado fotógrafo de Lyon. Entre os filmes programados, o antológico “A chegada do trem na estação”. Havia sido “inventado” o cinema.



Figura 01 – Frame do filme “A chegada do trem na estação”.

Contrariamente à maioria das “invenções” de dispositivos tecnológico-científicos, a criação do cinema não é atribuída ao seu inventor, de fato, no sentido de ser a pessoa que desenvolveu a técnica, o dispositivo propriamente dito. Se o fosse, o inventor do cinema seria considerado o empresário Thomas Edison, o mesmo que patenteou a lâmpada elétrica incandescente, também responsável por inventar o cinetógrafo, dispositivo antecedente à câmera e que permitia fazer pequenos filmes. Ou ainda o próprio Antoine Lumière, pai dos irmãos, que, inspirado pela invenção de Edison, aprimorou-a até desenvolver o cinematógrafo. Atribui-se a criação de cinema aos irmãos Lumière pelo fato de terem sido eles os responsáveis por instaurarem uma certa *experiência cinematográfica*, de compartilhamento de sensações em uma sala escura.

O cinema, pois, tanto quanto a escola¹, pressupõe, desde a sua criação, uma experiência coletiva de encontro e trocas. Nesse sentido, tem, também, a princípio, um viés instrucional: no princípio, carregou o fardo de prestar serviço à representação da realidade, mas, depois, enquanto se distanciava desse papel social, pôde abrir espaço para, por entre as imagens e os sons, trazer reflexões sobre a realidade, para a representação de visões de mundo e culturas plurais. Logo, o cinema também educa: além de pressupor uma experiência coletiva, também traz à tona o encarar o outro, enxergar-se nele ou se distanciar, compreendendo-o. Um exercício pleno de alteridade e subjetividades outras, como uma boa educação deveria ter a obrigação de promover.

Assim sendo, diante de tais aproximações propositivas, a reflexão das interseções entre o cinema e a educação não é uma questão exclusivamente contemporânea. No Brasil, educadores discutiam uma pedagogia cinematográfica já nos anos 1920 (CARVALHAL) – tanto que, já em 1936, foi instituído o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), uma iniciativa governamental para o uso pedagógico (neste caso, meramente instrucional) do cinema. Os filmes relacionados ao INCE serviam, dentre outros objetivos similares, à representatividade dos povos brasileiros, à fixação das culturas nas imagens impressas nos negativos que adquiriam a

¹ “Escola” aqui, entendida à luz de teorias contemporâneas, como espaço de cultura (CHAUÍ, 1995). Trata-se de um espaço, não uma infraestrutura propriamente dita, mas que um agrupamento de pessoas que preza por trocas e encontros em prol de incentivos e valorização de práticas pedagógicas e sociais diferenciadas.

capacidade do movimento quando projetadas nas salas de aula.

3. Cinema como educação

Nos anos 1930, diversos estudiosos brasileiros já escreviam sobre um cinema “pedagógico”. Todavia, a maioria dos textos encarava as imagens em movimento com certa desconfiança. O livro “Cinema e educação”, por exemplo, escrito pelos professores Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho do Colégio Pedro II no ano de 1930, aborda, entre várias outras questões, a figura do professor como uma pessoa desinteressada em relação ao potencial educador do cinema.

Não por acaso: já naquela época, quando o cinema penetra a instituição educacional, cria-se um mal-estar pelo caráter desestrutivista da educação como era entendida nos anos 1930. Instaurou-se, então, uma perspectiva de mudança que incentivou inúmeras reflexões acerca do modelo pedagógico até então vigente, pautado na autoridade/superioridade do professor ou da professora, responsável por expor todo conhecimento aos discentes em uma situação de via única que, hoje, compreende-se empobrecer o que se entende por educação, que se dá por uma via de mão dupla no processo de ensino-aprendizagem a partir das trocas entre o(a) que já foi ensinado(a) e o(a) que está passando por esse processo.

Essa problematização dos conceitos de ensino, aprendizagem e educação perpassa também o cinema quando se fala de um cinema educativo e de um cinema como educação (pedagógico): é importante entender as diferenciações possíveis entre essas duas expressões – o primeiro entende o cinema apenas como um suporte de informação, usando-o para transmitir conhecimento, enquanto o segundo é, em si mesmo, uma práxis pedagógica.

É importante que se leve em conta que o cinema é polissêmico, ou seja, permite muitos significados em torno do seu discurso, de modo que sua interpretação é, portanto, sempre turva, também variável. Por essa razão o trabalho pedagógico com o cinema parte do princípio de subverter a própria ideia de conteúdo, ordenado pela ideia de disciplinas e matérias educacionais hegemônicas. Para Bergala (2008), importante teórico da práxis do cinema pedagógico, “trata-se, de uma pedagogia do olhar: aceitar ver as coisas, com a sua parte de enigma, antes de sobrepor-lhes palavras e sentidos” (BERGALA, 2008, p. 99). Isto é, uma pedagogia cinematográfica parte do princípio dos encontros com a arte e, talvez ainda mais importante, com a alteridade, que traz à tona a ideia de uma pluralidade de mundos a partir da diversidade de outras leituras e perspectivas sobre o mundo, o que também vai diretamente de encontro com o que disse Paulo Freire na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo. (FREIRE, 1981, n. p.)

A partir dessas ideias fundamentais, então, entende-se que o cinema enquanto didática propõe um abrir-se a experiências outras e, a partir dessa experiência, conhecer a si próprio diante das realidades possíveis de mundo. Para além de possibilidade de interação com as novas tecnologias e mídias: como no exercício de leitura, o objetivo da fruição do cinema na escola é justamente incentivar a leitura como ato de fruição, isto é, ler por prazer, além de valorizar e evidenciar uma experiência de retórica literária, a qual não se trata de dar respostas, mas sim trazer à tona questionamentos que levam os alunos e as alunas a se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem enquanto processo do apre(e)nder através da experiência e do exercício artísticos e das leituras de mundo calcadas nas experiências diante das artes.

O cinema é, portanto, uma mediação possível. Para além de uma possibilidade, é também uma potência: o processo de mediação cinematográfica tem o poder de fomentar uma liberdade maior de elaboração no vínculo entre obra e sujeito cognoscente (SANTOS JÚNIOR, 2021), além de impulsionar a interação de conhecimentos plurais. Adriana Fresquet e Cézar Migliorin (2015) comentam essa potência do cinema na escola:

A escola como território discursivo carrega o peso de ser tradicionalmente caracterizada pela afirmação de regras e certezas. O cinema, na escola, poderá ocupar o lugar do contraponto, tencionando-as com algumas exceções e dúvidas. Introduzir a pergunta num cenário de verdades prontas, o afeto e as sensações num terreno hegemónicamente cognitivo. E a escola, seja pela sua função política de distribuir democraticamente esse bem cultural chamado conhecimento – tão desigualmente distribuído em nossa sociedade –, seja pela sua intencionalidade em estabelecer uma relação com o conhecimento que pressuponha ensino/aprendizagem, seja por oferecer um espaço de experiência singular entre os sujeitos e entre eles e o conhecimento, pode contribuir para que a cultura cinematográfica no olhar produzido sobre o mundo possa coordenar, reverberar e expandir-se para fora das salas de projeção. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 17-18)

4. Cinema como literatura

A literatura é veículo e suporte de manifestação de cultura, influenciando, refletindo e ditando os paradigmas seguidos em diferentes épocas ao longo da história. Assim sendo, ao lidar com o processo de formação social do indivíduo, propõe interpretações referentes à maneira como a sociedade se organiza e, portanto, ao seu pensamento difundido hegemônica e contemporaneamente. Tal como o é o cinema.

Hoje em dia, o vídeo funciona exatamente como uma caneta. Jovens de todo o mundo filmam com o celular, produzindo obras audiovisuais cotidianamente; massivamente. Suas inquietações e seus desejos mobilizam e estimulam a produção incessante de vídeos, mas (quase nunca) eles e elas param para refletir sobre essa produção de imagens e, portanto, consideram a cultura audiovisual enquanto conhecimento. Segundo afirma Ribeiro:

Hoje em dia, a imagem em movimento, nas suas várias vertentes, do computador à televisão passando pelos jogos interativos e partindo do cinema, povoam o quotidiano e o imaginário de todos nós e particularmente dos jovens, pelo que será impraticável no curto prazo não saber ler e escrever a linguagem da imagem em movimento, que tem as suas características próprias, como todas as linguagens, de que se salienta a versatilidade e a novidade. (RIBEIRO apud SILVA, 2008, p. 34)

A escola tem culpa, em partes, por essa falta de consciência, uma vez que pouco se discute sobre a cultura midiática nos planos básicos de ensino nacional. Pois se o cinema é parte da cultura contemporânea da humanidade e é também linguagem, ele faz parte da cultura simbólica que a escola deve abordar em seu currículo. O domínio da linguagem audiovisual como comunicação e negociação de sentidos faz parte da construção do sujeito social que se deseja desenvolver nos ambientes educacionais, portanto. Não por acaso:

se o domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constitui poder em sociedades que produzem e consomem esse tipo de artefato, é tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para a aquisição desse domínio e para a ampliação da competência para ver, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever. (DUARTE, 2006, p.82)

Não é gratuitamente, pois, que se propõe o debate da utilização do cinema como recurso pedagógico no processo educativo. Mais ainda, além de recurso (como material e suporte), pensa-se o cinema como processo e prática pedagógicos em si mesmos. Há, também, uma dimensão humanista, atrelada à literatura para a prática educativa, segundo Edgar Morin: “são o romance e o filme que põem à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade, com o mundo” (MORIN, 2001, p. 44).

Entendendo a leitura como modo de inserção dos alunos na vida escolar e social, a partir da busca de significados, diante do fato de que as mídias e linguagens audiovisuais fizeram com que as pessoas se aproximassesem por imagens e sons de mundos e realidades antes inimagináveis, assume-se um cinema que é também literatura, já que pressupõe a relação do leitor/espectador com um discurso. Mais além: se hoje em dia os mais populares dispositivos móveis têm a capacidade de filmar imagens, os alunos são também potenciais autores de seus próprios materiais audiovisuais. Logo, também escrevem com imagens e sons, apropriando-se desse novo código linguístico (muitas vezes, tanto quanto ou até mais que os próprios docentes, resistentes).

Ler, portanto, tem o sentido de refletir, fazer pensar, discorrer, comentar, criticar, contra-argumentar, isto é, exercer, inerente e inevitavelmente, a cidadania. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000):

O complexo organismo humano se relaciona com o mundo movendo-se. Quando o corpo se move, os sentidos captam informações. As terminações neurais enviam informações para os córtices sensoriais da visão, da audição, do paladar, do olfato de das sensações somáticas. Os sentidos possibilitam ler o mundo.

Também pensando o corpo leitor do mundo é que a realização de um filme, por exemplo, no próprio ambiente educacional, mobiliza conhecimentos que o processo de ensino-aprendizagem tradicional, paradigmático, dificilmente encontra brechas por onde se desenvolver. Segundo Duarte:

Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem no campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica. (DUARTE *apud* SILVA, 2008, p. 36)

Entende-se, pois, que a ideia de corpo aqui trazida à tona transcende o senso comum. Ao incluir a produção e a experiência audiovisuais como alternativas de mediação, é possível acrescentar, também, a essa equação, uma compreensão do corpo como sujeito mediador. Ou seja, o corpo aqui não é tratado como algo apartado da mente, como autômato à espera de comandos, mas como corpo/mente atravessado por afetos, dialogismo e pela concretude do mundo, como bem define Márcia Strazzacappa (2018):

Corpo como um sistema que engloba aspectos anatômicos, fisiológicos, psíquicos, emocionais, intelectuais, afetivos, criativos, imaginários, entre outros. Corpo como soma. Desta forma, ao invés da máxima de que nós “temos” um corpo, defendo que somos um corpo e que é pelo corpo que nos expressamos, sentimos, interagimos, aprendemos, enfim, somos. (STRAZZACAPPA, 2018, p. 97)

5. Considerações finais

Os desafios para formar o aluno leitor de textos verbal e não-verbal são de várias ordens e complexidades, desde as escolhas das estratégias de incentivo à leitura até a concorrência com outras linguagens, sobretudo as (audio)visuais. Nesse sentido, entendendo a linguagem audiovisual também como literatura, devido ao seu caráter estético e, portanto, ético e político, revelador de um tempo e de uma visão e perspectiva do mundo, a experiência com o cinema pode ser aproximada da experiência da literatura. Também pelo fato de ao se refletir sobre os textos e as interpretações de uma imagem, de certa maneira também é aprimorada a habilidade da leitura e interpretação textual, já que se trata de um gesto crítico de se pôr diante de uma obra e refletir sobre ela.

Assim, usando o cinema enquanto pedagogia para incentivar a leitura crítica de obras e entendendo-o como uma linguagem tal qual a língua portuguesa brasileira, pode-se, a partir desse trabalho de uma certa “pedagogia da luz” (SANTOS JUNIOR, 2021), fazer dos alunos cidadãos conscientes e capazes de confrontarem as ideias disponíveis no mundo, relacionando-se com elas, seja a partir de um afastamento, seja pela aproximação. Fazer pensar e refletir é o melhor caminho para se educar e fazê-los cidadãos ativos e autoconscientes na modernidade, em que imagens podem também mentir.

Cinema é, pois, literatura, bem como literatura é potencialmente cinema. Ambas as linguagens refletem o mundo, um mundo. Assim, o trabalho com cinema em sala de aula, por um viés focado no trabalho pedagógico, tal qual a literatura, se preocupa, de maneira geral, com a postura do leitor ou da leitora diante da leitura. Isto é, interessa, ao cinema na escola, constituir um leitor dinâmico, que vai dialogar com o texto, seja ele verbal, não-verbal, sonoro, imagético, etc.

6. Referências

- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. *Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BERGALA, A. *A Hipótese-cinema – Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

- Janeiro: Booklink/CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: Brasília, seção 1, p. 1, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 04 out. 2020.
- CHAUÍ, M. *Cultura política e política cultural*. Estudos Avançados, 9 (23), p. 71-84, 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8848>>. Acesso em 24 out. 2020.
- CÔRTEZ, H. S. *O paradigma do pensamento dos professores como contexto do trabalho em Informática na educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- DUARTE, R. *Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRESQUET, A.; MIGLIORIN, C. *Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14*. in Cinema e educação: a lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/10/Cinema-e-eduCa%C3%A7%C3%A3o-a-lei-13.006.pdf>>. Acesso em 08 out. 2020.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.
- SANTOS JUNIOR, O. R. *Audiovisualidades e corpos dialógicos: produção de cinema no espaço escolar*. Dissertação de mestrado. Curitiba: Universidade Estadual do Paraná, 2021.
- SILVA, J. M. *Leitura, literatura e cinema na sala de aula: uma cena*. Dissertação de mestrado. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2008.
- STRAZZACAPPA, M. *Pensando o corpo (ou dando corpo ao pensamento) na formação de professores*. IN: BONCI, E.; MARTINS, M. C.; MOMOLI, D. (orgs.). *Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural*. São Paulo: Terracota Editora, 2018.

O DOCUMENTÁRIO ESCOLA-COMUNIDADE

Relato de uma experiência

Fabrício Borges

Documentarista e arte-educador. Especialista em arte-educação pela ECA-USP e bacharel em Comunicação Social: Imagem e Som pela UFSCar. Nos últimos 14 anos atuou, Brasil afora, como orientador, roteirista, diretor, editor ou finalizador na produção de 144 curtas-metragens desenvolvidos em realizações coletivas, como as Oficinas Tela Brasil, Instituto Querô, CENPEC e Tewapa: Cinema e Educação.



Este texto apoia-se na experiência de produção de um documentário intitulado *Liberdade*, mas nem tanto, realizado em uma oficina de linguagem audiovisual na cidade de Manaus. A metodologia de organização, o desenvolvimento e a mediação para a concretização do projeto foram descritos como forma de se ilustrar pontos significativos para uma prática artístico-pedagógica que se insere no campo da arte/audiovisual/educação – e que pode contribuir como uma ação artística-educativa. Ação esta compreendida como prática potencialmente transformadora da realidade, que legitima os preceitos contemporâneos sobre a educação, dos quais a arte e a cultura assumem papéis fundamentais e constitutivos no processo educativo.

Palavras-chave: Comunidade; Documentário; Escola.

1. O documentário escola-comunidade: Uma arte possível

Exibir filmes como ferramenta pedagógica complementar às disciplinas tradicionais é recorrente em diversos modelos educacionais há muito tempo. Porém o audiovisual pode enveredar por outros caminhos muito mais atuantes e significativos aos jovens. Na última década, ampliaram-se as discussões a respeito da admissão da produção audiovisual na educação, entretanto ainda são escassas as inserções neste campo de realização como atividade artística e educativa, planejadas e implementadas na grade curricular. A inclusão do fazer audiovisual continua inibida frente às outras tantas dificuldades que o ensino enfrenta na atualidade.

Este relato expõe uma experiência de criação audiovisual coletiva e busca indagar como experimentos semelhantes possam ofertar uma maior aproximação da escola com a comunidade. Igualmente, são pontos de interesse desta investigação como o documentário, enquanto arte, e o processo de realização audiovisual coletivo, enquanto liturgia arte-educadora, podem ser compreendidos dentro da visão da educação contemporânea.

A metodologia de organização, o desenvolvimento e a mediação para a concretização do projeto foram aqui descritos como forma de ilustrar pontos significativos para uma prática artístico-pedagógica que possa contribuir como uma ação artística-educativa. Ação esta compreendida como prática potencialmente transformadora da realidade, que legitima os preceitos contemporâneos sobre arte/educação, dos quais a arte e a cultura assumem papéis fundamentais e constitutivos no processo educativo.

Hoje, pode-se dizer que é perfeitamente possível uma pessoa sem conhecimentos técnicos em cinematografia produzir um vídeo utilizando-se apenas da câmera do seu telefone celular. Quem sabe, se não optar apenas por empregar o aparelho móvel para editar, distribuir e divulgar o filme. Dentro dessa perspectiva, narro aqui uma experiência¹ vivida há mais de dez anos, do qual foram utilizados singelos equipamentos semiprofissionais para a época, mas que poderiam ser substituídos hoje por dispositivos amadores. De certo modo, o projeto poderia ter sido feito por um grupo de jovens do ensino médio da atualidade, utilizando-se apenas de recursos triviais. É neste exercício da imaginação que pretendo embasar os relatos e argumentos aqui oferecidos. A técnica não é mais uma barreira intransponível e sim, ao contrário, uma facilitadora para o acesso ao universo dos jovens atuais. Os educandos enxergam o audiovisual com naturalidade – tanto no processo do fazer (gravação), como o lapidar (edição). Este é um campo, asseguro, muitas vezes com maior domínio por parte dos alunos do que dos professores, invertendo a lógica tradicional da experiência.

O curta-metragem *Liberdade, mas nem tanto* foi selecionado para este relato, entre tantas outras experiências possíveis de serem descritas, pela sua claridade no modo de fazer e seu didatismo no pensar a arte cinematográfica – dentro da perspectiva da produção documental amadora, impossibilitada de viabilizar produções audiovisuais mais intrincadas, mesmo assim de grande valor artístico. Ao mesmo tempo em que trabalha a complexidade do pensamento da linguagem cinematográfica de modo significativo, o projeto apresenta uma singeleza no processo

¹ *Liberdade, mas nem tanto: VÍDEO*. Oficinas Tela Brasil, Manaus/AM, 2009. (10min01s). Disponível no YouTube: <<https://youtu.be/ieFJw0vJmPo>>. Acesso em 7 jan 2022.

de se captar as imagens, sons e o editar do conteúdo, apenas com cortes simples – contribuindo como um modelo possível de ser realizado em diversos âmbitos. Como se o vídeo consagrasse um gênero documental preocupado substancialmente em narrar histórias cotidianas, em uma linguagem coloquial sem formalismos, sem o anseio da exposição global e acabamento de um produto comercial que convence pela aparência e não pelo conteúdo e considera o público como consumidor, contrapondo-se a ideia de sujeito consciente inserido no contexto histórico e cultural da trama narrativa.

2. Relato de uma experiência

Liberdade, mas nem tanto foi realizado em setembro de 2009 em Manaus, capital do estado do Amazonas. O filme foi produzido pelo projeto *Oficinas Tela Brasil*, um projeto viabilizado por meio de leis de incentivo à cultura, que proporcionava um primeiro contato com a realização audiovisual e destinava-se, sobretudo, aos jovens do ensino médio residentes em áreas de alta vulnerabilidade social e carentes de recursos públicos na área da cultura. Idealizado pelos diretores Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi, entre 2007 e 2014 as *Oficinas Tela Brasil* produziram mais de 400 curtas metragens feitos em cerca de 70 cidades em todos os estados do Brasil. O projeto contou com diversas equipes de educadores para tais oficinas e cada uma destas equipes realizava, ao seu modo, sua metodologia pedagógica.

A oficina de Manaus, com 13 dias de duração (aproximadamente 64 horas/aula), contou com 20 selecionados. Os participantes do projeto *Oficinas Tela Brasil* normalmente eram escolhidos a partir de uma redação previamente solicitada em uma fase de divulgação do projeto, o que acontecia quase sempre em uma escola sede ou nas escolas próximas de onde seria realizada a oficina. Mas neste caso específico, a parceria foi firmada com o Governo do Estado do Amazonas, que através da Secretaria de Estado da Cultura nos deu o suporte necessário à divulgação nas escolas e espaço físico para os encontros na região central da cidade. Os escolhidos estavam na faixa etária do ensino médio, mas foram permitidos também participantes de todas as idades. Tivemos em torno de 100 candidatos para as 20 vagas oferecidas.

Durante o processo seletivo, os candidatos foram estimulados a escrever uma história que eles considerassem importante e que poderia ser contada por meio do cinema. Este mote trabalhado anteriormente servia também para, no segundo dia de oficina, definir democraticamente os três temas base para serem trabalhados e roteirizados como curtas metragens, sem restrições de gênero de linguagem audiovisual. Poderia ser uma ficção, um documentário ou uma animação, por exemplo. O grupo que trabalharia cada tema é quem definiria qual caminho deveriam seguir, levando-se em conta também a viabilidade técnica e narrativa para cada história - compreendendo que não contariam com apporte financeiro ou amplos equipamentos técnicos para a realização (somente uma câmera, um microfone e alguns recursos auxiliares).

O grupo foi composto por 6 integrantes, dos quais 3 estavam na faixa dos 16 anos e os outros 3 tinham entre 20 a 30 anos. O projeto de documentário foi planejado e gravado, tanto sons como imagens, por uma equipe de que estava em seu primeiro experimento de realização

audiovisual. A edição aconteceu sob o acompanhamento de cada um desses diretores inexperientes, mas muito atentos e diligentes nos processos de escolhas, plano a plano, a respeito da história que gostariam de narrar. Minha ação neste filme foi de colaborador pedagógico no processo de desenvolvimento do roteiro e no entendimento da linguagem audiovisual (esta fase durou sete dias) e ainda orientador de grupo no momento de gravação (dois dias) e por último a edição e finalização (três dias).

Na montagem intercedi entre a plataforma de edição e os intuitos do coletivo realizador, sempre privilegiando um modo mais democrático possível nas deliberações necessárias ao processo. O projeto culminou na exibição pública de todos os curtas realizados em Manaus em uma sala de cinema repleta de alunos de escolas públicas e com a presença de amigos e parentes dos realizadores. A metodologia relatada abaixo dá conta apenas de parte da minha atuação nesta oficina, dentre tantas outras dezenas de perspectivas. De todo modo, convém aos meus objetivos aqui descritos – o de relatar um modo de fazer filmes coletivos, fundamentada em uma posição contemporânea de se enxergar a escola nos dias de hoje: a que permite o protagonismo dos educandos frente às diversas formas de se apreender o conhecimento.

3. A realização

“Até que ponto podemos nos desprender do sistema? Um casal de artesãos nos revela os limites de uma vida alternativa nos dias de hoje. Com eles, aprendemos que a liberdade é uma grande conquista, mas tem o seu preço”².

Alunos realizadores: Bete Chagas, Dhyego Lymma, Grace Kelly Chaves, Marcelo Otávio, Vá Araújo, Valentina Ricardo.

Liberdade, mas nem tanto nasceu de uma ideia sugerida por uma das participantes. A intenção original seria registrar os antigos *hippies*, que hoje em dia levavam suas vidas ditas normais, mas que em algum tempo participaram do movimento. Os pais de um dos participantes foram *hippies* nos anos 60 e isso certamente influenciou na escolha temática, mas todos que se propuseram a trabalhar neste tema traziam essa curiosidade de, quem sabe, trazer para o presente histórias de um tempo muito significativo na vida destas pessoas. O grupo se reuniu por dois dias imaginando caminhos para essa narrativa. Porém não foi possível seguir com essa ideia, pois os nossos únicos protagonistas conhecidos não quiseram ser entrevistados sobre este assunto, ou talvez não foram suficientemente convencidos, quando solicitados pelos alunos.

A partir desse momento o coletivo seguiu por uma linha narrativa mais realista. Improvisaram uma pesquisa de campo e observaram o entorno do local dos nossos encontros. Em um momento, depois de algumas conversas com os *hippies locais*, encontraram o Luciano, a Bárbara e seus filhos. Passados mais de dez anos, me lembro da empolgação do grupo ao me relatar essa conversa. Já se sentiam prontos para, no próximo encontro, levar uma câmera e filmar. A demanda nesse momento passava do desespero inicial, frente à negativa anterior, para uma empolgação e avaliação da necessidade de entender o funcionamento dos equipamentos de

² Sinopse desenvolvida pelo coletivo realizador do curta metragem realizado em Manaus, 2009.

gravação. Só neste momento passaram a receber “aulas técnicas”, já direcionadas para eventuais necessidades deste coletivo.

Após o entendimento elementar dos aparelhos de gravação, como microfone e câmera. Dedicaram-se ao término do roteiro do documentário – o que consistia apenas em algumas observações técnicas de como cada membro da equipe poderia contribuir, perguntas básicas para serem feitas ao Luciano e a Bárbara e um plano de gravação, seguindo uma ordem cronológica do tempo que teriam disponíveis aos equipamentos (cerca de 12 horas, somando-se dois dias).

No dia anterior às filmagens, dediquei um tempo da conversa com o coletivo que se formara para tentar, primeiramente, acalmá-los, ante a ansiedade da espera. Mas também sensibilizá-los para a ação artística - para que o filme não fosse idealizado apenas como uma ação jornalístico-informativa. O diálogo que tive com o grupo seguiu neste sentido:

a) O campo de ação do documentário poderá seguir por um viés muito mais envolvente do que do ponto de vista das informações previsíveis que o grupo pôde conjutar de antemão.

b) Seria preciso manter abertas as portas da percepção e da emoção diante dos acontecimentos e da contingência de cada ocasião e situação vivida.

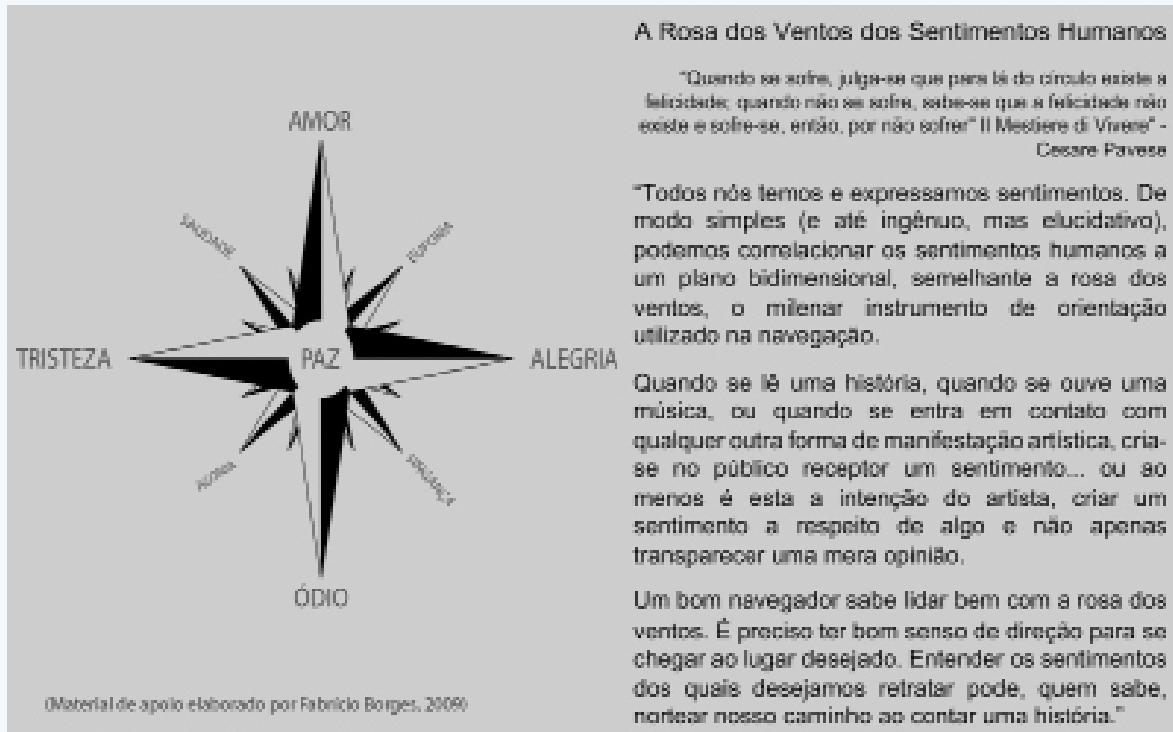
c) Diálogos impensados, uma mágoa ou um sorriso discreto presente no rosto ou qualquer elemento imagético ou sonoro imprevisível, muitas vezes inesperados, poderiam surgir e mudar o rumo das projeções anteriores, e que, se isso acontecesse, não seria necessariamente prejudicial, pelo contrário, muitas vezes, neste tipo de trabalho não se tem o controle das situações vividas.

d) Quando se pretende *investigar a vida* de alguém é aconselhável tentar se colocar em seu lugar, buscando pensar da forma como este pensa ou age nas suas circunstâncias. É preciso estar disposto a identificar características iguais com o outro - sentindo o que ele sente, desejando o que ele deseja, aprendendo da maneira como ele aprende.

e) Precisamos respeitá-los e não os julgar. Além de não propor soluções às suas vidas como se fossemos, de alguma forma, superiores ou tivéssemos resoluções para suas biografias através das filmagens.

f) Será preciso compreender as condições favoráveis e desfavoráveis do trabalho coletivo e aproveitar de diversas formas os diálogos que seriam constituídos a partir de então.

Para tanto, mais do que palavras, também elaborei de antemão uma dinâmica e a nomeei de “A Rosa dos Ventos dos Sentimentos Humanos”. Imbuído de vários trechos musicais, dos mais diversos estilos e gêneros, cada participante foi convidado a tentar encaixar algum sentimento gerado, a partir daquele estímulo musical, em determinado ponto cardeal de uma rosa dos ventos desenhada na lousa. Depois de 30 minutos de apreciação de dezenas de trechos musicais, a lousa ficou repleta de sentimentos. De certo modo, estávamos preparados para as gravações do dia seguinte.



4. Material de apoio elaborado por Fabrício Borges

Oficinas Tela Brasil. Manaus, 2009. Acervo Fabrício Borges



A Rosa dos Ventos dos Sentimentos Humanos

Oficinas Tela Brasil. Manaus, 2009. Acervo Fabrício Borges

No primeiro dia de gravação, Luciano e Bárbara não haviam aparecido ao local combinado. Mas graças à destreza de um dos membros do grupo, que se prontificou em conversar, pesquisar e investigar, o coletivo conseguiu localizar a família em outro local. As gravações seguiram-se muito bem: fizemos uma espécie de rodízio, onde todos puderam em algum momento operar a câmera e o equipamento de som. Muitas descobertas e histórias sobre aquelas pessoas foram se desvelando. O grupo havia elaborado previamente perguntas para serem feitas como: *onde eles nasceram?; como se conheceram?; porque decidiram virar hippies?; como era o dia a dia?; por quais cidades passaram?; quais os momentos de maior dificuldade?; quais eram os seus sonhos?; etc.*, mas, durante as gravações, muitos outros assuntos foram surgindo.

O grupo passava a enxergá-los sob outra perspectiva – não só Luciano confirmara seu talento, esclarecimento e dom da retórica, como também Bárbara, que embora falasse pouco, revelou-se uma pessoa de uma candura e beleza do qual não havíamos imaginado. Sem contar a relação de amizade e afeto firmados entre o grupo e as crianças. Ao final das gravações, a despedida foi dolorosa. Começamos a próxima etapa de produção no dia seguinte. Tínhamos cerca de duas horas de material capturado, ao qual chamamos de material bruto, destinados para a edição.

4. A montagem do quebra cabeça

O vocabulário do cineasta reflete significativamente a sua maneira de pensar o cinema (BURCH, 1973. Pg. 11).

A edição é um momento muito significativo para o coletivo realizador, ainda mais importante quando se trata de um documentário – grande parte das decisões são tomadas a partir do que realmente temos em imagens e sons gravados. Até então, do roteiro ao desenvolvimento, tudo não passara de especulações acerca do tema. Não é fácil editar e se propor a acompanhar, horas a fio, uma edição complexa, mas o coletivo se manteve devotado nesta fase também. A participação democrática de todos do grupo foi essencial para o resultado.

Liberdade, mas nem tanto, com cerca de 8 minutos de narrativa (se descontados os créditos), suscitou muito trabalho para o coletivo, mas as decisões tomadas ali certamente os ajudaram a compreender o audiovisual por outra ótica. Foi preciso muito desapego e diálogo para selecionar apenas alguns minutos neste vasto material bruto. Aliás, este era um compromisso firmado desde o começo do projeto – os curtos não poderiam exceder 10 minutos.

O filme seguiu por uma linha narrativa limpa – sem efeitos ou trilhas sonoras que dessem conta de uma ampliação ou alteração do clima narrativo. Os sons presentes no curta foram todos captados com a gravação dos diálogos e não houve tratamento de cor nas imagens - procedimento comum mesmo nos projetos mais realistas.

A partir da edição, não havia mais importância seguir uma lógica roteirizada anteriormente. Na realidade, a experiência vivida pelo grupo na prática da gravação foi transformadora – atribuindo ressignificação ao que havíamos imaginado no roteiro.

Anotamos todos os assuntos que as conversas com o casal nos ofereceram. Seleccionamos os melhores fragmentos por questões diversas como: diálogos propositivos ou elucidativos, fotografias ilustrativas ou instigantes.

A todo o momento, questionava-os para tentar compreender o que cada cena dizia, não só textualmente como emocionalmente. Assim a comparação com a rosa dos ventos se mostrou elucidativa também na edição. Tínhamos um discurso sonoro que serviu de base para a narrativa, colocamos inicialmente elementos que demostrasse a ênfase do Luciano em ressaltar seu modelo de vida, contrapondo-se à vida dos “abonados” em dinheiro. Este discurso também funcionou como abertura, para apresentar nossos protagonistas aos espectadores. Logo depois surgiram, em suas próprias falas, elementos de conflito sociológicos e filosóficos.

O cinema abarca, como dizia Morin, um *pensamento complexo*, que se entrelaça em muitos campos do conhecimento em seus discursos imagéticos e sonoros. Esta complexidade, negada na apresentação dos personagens, entra no desenvolvimento da narrativa como elemento capital da trama. Bárbara relata seus motivos da saída de casa, Luciano relembrar do pai que o abandonou “quando havia 5 dias de nascido”. O filme não propõe solução para questões que atravessam os campos da psicologia, antropologia, sociologia, geografia e política, mas implica, de alguma forma, na conscientização sobre uma realidade presente no cotidiano de todos aqueles jovens que passavam ali pela praça central da cidade rotineiramente, sem se dar conta da amplitude dessa paisagem social que o circundava.

“O cinema, ao mesmo tempo que é mágico, é estético; ao mesmo tempo que é estético, é afetivo. Cada um desses termos remete ao outro. Metamorfose maquinal do espetáculo de sombra e luz, o cinema aparece num processo milenar de interiorização da velha magia das origens... seu nascimento se efetua numa nova chama mágica, como nos sobressaltos de um vulcanismo em vias de adormecimento. É preciso, principalmente, considerar esses fenômenos mágicos como os hieróglifos de uma linguagem afetiva. A magia é a linguagem da emoção e, como veremos, da estética. Só se pode, portanto, definir os conceitos de magia e de afetividade de um em relação ao outro. O conceito de estética se insere nessa reciprocidade de facetas. A estética é a grande festa onírica da participação, no estágio em que a civilização conservou seu fervor pelo imaginário, mas perdeu a fé em sua realidade objetiva.

Paul Valéry, com um admirável senso das palavras, dizia: “Minha alma vive na tela toda poderosa e agitada: participa das paixões das sombras que ali se produzem”

Alma. Participação. Sombras. Três palavras-chave que unem a magia e a afetividade no ato antropológico: a participação. Os processos de participação – em suas características próprias à nossa cultura – estão ligados a essa extraordinária gênese. O que há de mais subjetivo – o sentimento – infiltrou-se no que há de mais objetivo: uma imagem fotográfica, uma máquina. (MORIN, 2014, p. 140)

No documentário, a temática não precisa ficar totalmente exposta. É admirável que o público cogite hipóteses e soluções para a história que está vendo – A proposta narrativa, muitas vezes, pode ir para o caminho da sutileza, sem a necessidade de resoluções definitivas. Nos debates realizados durante a edição, havia deixado essa sugestão: Seria interessante deixar para o espectador argumentos e hipóteses importantes sobre uma causa e não uma lição de moral prévia e explícita. O grupo atendeu a proposta, arriscando-se a terminar o filme com um retrato da família como se estivessem se reapresentando ao público e, ao mesmo tempo, deixando para

a plateia a resolução da trama.

5. Considerações finais

O conceito de coletivo realizador voltado à prática documental se integra perfeitamente aos ideais de Paulo Freire. Sua filosofia educacional é comprometida com a promoção da consciência crítica. Para Freire, a educação é um processo essencialmente político – ou promove a mudança pela reflexão e análise ou reforça os padrões existentes, corroborando valores que não se nutrem de mudanças. Neste sentido, a elaboração documentarista, a aproximação com a comunidade, a valorização do entorno do que lhe é próprio, seja aos seus aspectos elogiáveis ou denunciativos, trazem ao fazer artístico um tempero que restitui à arte sua função crítica, reestabelecendo vínculo com sua tradição transformadora.

Paulo Freire se consagrou, ao menos no universo acadêmico, por pensar modelos de alfabetização que promovessem também uma leitura de mundo. Ele se dedicou à alfabetização da linguagem escrita. De certa forma, acredito que a linguagem audiovisual também possui necessidades semelhantes e carece de um processo de alfabetização acerca de sua especificidade e complexidade. O cinema, enquanto linguagem própria, constitui-se de elementos verbais, sonoros e visuais, que conjugados, tomam sentido próprio. E esse entendimento sobre suas potencialidades e desdobramentos no cotidiano são pouco refletidas na educação de base. Acredito que só estimulando à prática ou, de alguma forma, refletindo sobre seus códigos e processos, a linguagem audiovisual possa ser melhor compreendida. Até porque seu uso, muitas vezes irrefletido e indiscriminado nos meios midiáticos restringem suas potencialidades. E o que mais temos a todo instante, seja na mídia televisiva ou nas redes sociais, é o uso da linguagem audiovisual para reforçar valores alienantes. A realização e a alfabetização audiovisual são poderosas armas contra a opressão cultural e pressupostos para a efetivação da liberdade contra os valores impostos massivamente pelas culturas dominantes.

A pesquisadora Flávia Maria Cunha Bastos³, em sua análise sobre as ligações intrínsecas entre arte e a vida cotidiana em “*O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade*” nos remete para uma reorientação do olhar à arte, seguindo a linha freireana, embora seu trabalho tenha relação às outras artes locais, o documentário se insere nestas condições:

A prática da arte/educação com base em uma visão ampla e inclusiva de mundo considera várias formas de arte, desafiando limites convencionais e inspirando uma valorização artística mais ampla e a possibilidade de maior participação social. Portanto, a arte produzida localmente oportuniza a estudantes e educadores compreender melhor a dinâmica da vida em sua volta, examinando as dinâmicas econômicas, políticas e educacionais presentes em nossa cultura.... Fundamentalmente, o conhecimento, a interpretação e a valorização da arte produzida localmente podem vir a ser um catalisador para a participação crítica não só na comunidade local, mas também na sociedade maior. Dessa forma, o ensino sobre a arte local tem o potencial de realizar os objetivos educacionais de Paulo Freire, constituindo uma prática educativa que busca promover

³ University of Cincinnati.

mudanças sociais pelo processo de conscientização.⁴

Ana Mae Barbosa nos lembra também da consciência de cidadania fortalecida pela prática artística, que não só favorece o crescimento individual como incita um comportamento cidadão, muito mais consciencioso em sua inserção social.

Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. “Relembrando Fanon”⁵, eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence.⁶

O trabalho com a comunidade do entorno possibilita o fazer e o se reconhecer na tela. Esta relação estabelece associações com a paisagem social – ninguém se descobre ou se desvenda sozinho, porque é preciso o outro para estabelecer esta relação. Deste modo, o reconhecer é coletivo e deve sempre buscar relações igualitárias como forma de expressão e sentido de existir.

O documentário audiovisual colaborativo pressupõe a coautoria criativa e produtiva entre os sujeitos construtores. A ideia do coletivo realizador constitui-se em um modelo do qual cada participante interage e exerce diversas funções ao mesmo tempo dentro de um grupo com propósitos definidos. O coletivo realizador implica igualdade de direitos entre os participantes, partindo de uma lógica não hierarquizada. Porém, entende que a imersão, entrega e a dedicação de cada sujeito em cada etapa do processo artístico é distinta e assimétrica. Devendo este ser um fator de soma e compreensão das pluralidades e diferenças entre os sujeitos e uma das características naturais das construções artísticas coletivas.

“Se ver na tela” naturalmente suscita autorreflexão e autoanálise. Trata-se de algo completamente diferente do que a exibição de um filme de um país distante, ou sobre outra realidade. A produção em pequena escala e regionalizada direciona os espectadores para um lugar comum, em que o sentimento de comunhão é revitalizado. Todos querem fazer parte desta criação, pois precisam reconhecer seus vizinhos, parentes e amigos, que muitas vezes só distinguimos superficialmente. É uma nova chance de entrar no universo do outro, que está ao seu lado, cotidianamente.

6. Referências

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Arte, Educação e Cultura: Educação para o desenvolvimento de diferentes códigos culturais*. Disponível em Portal Domínio Público <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?selectac->

⁴ Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2008. Pg. 229.

⁵ Frantz Omar Fanon, um influente pensador do século XX sobre o tema da psicopatologia da colonização.

⁶ BARBOSA, Ana Mae Arte, Educação e Cultura: Educação para o desenvolvimento de diferentes códigos culturais (p. 3).

[tion=&co_obra=84578&co_midia=2](#) > Acesso em: dez. 2016.

_____. *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536/10087>> Acesso em: mar. 2017.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Extensão ou comunicação?*. 7a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação e Mudança*. 30a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

MORIN, Edgar. *O Cinema ou o Homem Imaginário*. São Paulo: É Realizações, 2014.

DELEUZE, Gilles. *A Imagem Movimento*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.

BURCH, Noel. *Práxis do Cinema*. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

BODANZKY, L.; BOLOGNESI, L. *Cine Tela Brasil e Oficinas Tela Brasil: 10 anos de cinema das periferias e comunidades de baixa renda*. São Paulo: Instituto Buriti, 2014.

TOLEDO, Moira. *Educação Audiovisual Popular no Brasil: panorama, 1990-2009*. 361 f. 2 v. (Doutorado em Estudo dos Meios e da Produção Mediática) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2010.

RIZZO JUNIOR, Sergio Alberto. *Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de ensino fundamental e de ensino médio no Brasil*. 189 f. (Doutorado em Meios e Processos Audiovisuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2011.

LIBERDADE, mas nem tanto: Oficinas Tela Brasil, Manaus - AM, 2009. (10min01s). Disponível em: <<https://youtu.be/ieFJw0vJmPo>>. Acesso em: 4 julho de 2021.

O CINEMA COMO FACILITADOR DE AFETOS

Rememorar, relembrar, rever, mesmo que pelos olhos dos outros

Maria Galant Melgarejo

Graduada em Artes Visuais - Licenciatura, pelo Instituto de Artes da UFRGS, com o trabalho de conclusão de curso “Adolescências Brasileiras: Lições de Cinema e Educação para o ensino de Artes Visuais”. Integra desde 2019 o grupo de pesquisa Lições de Masculinidade no Cinema, e desde 2016 desenvolve um trabalho como atriz e realizadora audiovisual.



Neste artigo está presente uma reflexão quanto ao papel do cinema na formação adolescente da autora, bem como no devir professora da mesma. O quanto o desenvolvimento de uma pesquisa formal em cinema e educação para o ensino de artes visuais tornou possível enxergar com mais atenção o próprio processo de subjetivação entre os onze e catorze anos. E, dessa forma, como o cinema molda o modo de ver-mundo, viver-sala-de-aula.

Palavras-chave: Sala de aula; Adolescência; Cinema-Educação.

1. Introdução

No início de 2021 conclui minha graduação em artes visuais, licenciatura, e no processo de redigir o que veio a ser meu trabalho de conclusão de curso, uma pesquisa sobre as relações possíveis entre cinema e educação para adolescentes, olhando para o meu histórico quando estudante do final do ensino fundamental e médio, bem como minha prática docente nos estágios obrigatórios¹ do meu curso – percebi no cinema uma maneira de interagir com os adolescentes, que outras linguagens utilizadas nas aulas de artes não me permitiam.

Por meio do cinema em sala de aula, bem como uso de jogos ópticos e dispositivos relacionados à prática audiovisual, desenvolvidos ao longo da disciplina Cinema e Educação (cursada em 2019/1), consegui desenvolver uma troca com os alunos de um 9º ano da Escola Moradas da Hípica, na zona rural de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, que antes não havia conseguido. O uso do cinema como uma maneira de provocar afetos e afetamentos nos jovens, me remeteu em muito ao meu período escolar da adolescência. Ao desenvolver o trabalho de conclusão de curso em Artes Visuais - Licenciatura, buscando uma aproximação sobre o que o cinema brasileiro me ensinava para a educação de jovens na disciplina escolar de Artes, me peguei por diversas vezes refletindo sobre o papel do cinema na minha formação pessoal enquanto adolescente, pois foi a partir do assistir, pensar, discutir e fazer cinema que eu construí um modo de pensar e agir.

2. Histórico: O estar no cinema como estar na escola.

Ainda no final da infância, início da adolescência, eu pessoalmente tinha uma grande dificuldade de me relacionar com meus pares. Meus pais sempre falaram que isso acontecia por ser filha de um casal mais velho, era muito mais do meu normal conviver com os adultos do que com outras crianças, e isso fazia com que, para meus colegas, eu fosse provavelmente muito chata de conversar. Quando eu tinha catorze anos descobri o cinema. O cinema já existia há mais de 100 anos se contarmos a partir da exibição de “*A chegada do trem à estação de La Ciotat*”, “*A saída dos operários da fábrica*”, entre outros, no *Grand Café* em Paris. O cinema também já existia na minha vida, havia adentrado a sala escura algumas vezes com meus pais, alguns amigos ou mesmo em atividades da escola. Também era comum em casa que assistísssemos filmes. O que mudou na adolescência foi a descoberta do cinema como um local de aprendizagem.

Aos catorze anos eu saia da escola e me dirigia à Sala PF Gastal, cinema público de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), situado então na Usina do Gasômetro, centro cultural vinculado à secretaria de cultura da cidade. Foi por frequentar o cinema que comecei a entender o que era ser adolescente. Esse multi-lugar que se comprehende entre ser criança e ser adulto, que percebo agora quase como um limbo entre a graciosidade e potencial do infantil e a responsabilidade da vida adulta. Foi por meio de filmes como *Celine et Julie vont en Bateau* (dirigido por Jacques

¹ No curso de Artes Visuais, licenciatura, da UFRGS, são três os estágios curriculares obrigatórios, sendo o Estágio I de observação, o Estágio II de prática docente para ensino fundamental e o Estágio III de prática docente para o ensino médio, cada um equivale a um semestre cursado.

Rivette, 1974) e Sedmíkrašky (dirigido por Věra Chytilová, 1966), ambos assistidos por volta de 2012, que consegui visualizar que a infantilidade adolescente bem como esse “querer ser/ querer parecer” adulto, também poderia ser valorizado e compreendido como parte de um processo maior.

Para Elí Henn Fabris, “Quando dizemos que o cinema cria um mundo ficcional, precisamos entendê-lo como uma forma de a realidade apresentar-se” (2008, p 118.). Percebo então como foi importante que se criasse uma conexão de intimidade entre a minha formação individual e o pensar-discutir cinema, porque assim aprendi a ver filmes e interpretá-los de maneira que pudessem somar à minha composição educacional.

Naquele momento, [quando assistimos um filme] ocorre uma simbiose entre o corpo do espectador e a história vivida na tela; o tempo e o espaço tornam-se os mesmos representados na película. Quando assistimos a um filme, a experiência renova-se - é como se fosse a primeira vez, somos levados a um tempo inaugural, sempre no presente. Podemos entender essa experiência como uma viagem em que somos convidados a ir a diferentes lugares, a conhecer povos, línguas, costumes que se aproximam ou se distanciam das nossas experiências culturais. (FABRIS, 2008, p. 118 -119).

Em decorrência dessas fugas do ambiente escolar para a sala de cinema que me interessei e descobri uma vontade por, além de assistir e debater, fazer filmes. Escrevo então, também do lugar de alguém que, nos últimos anos, trabalhou como atriz e realizadora audiovisual. O fazer cinema se tornou meu modo de trabalhar, e, ao passo que estudei para tornar-me professora, se tornou também um modo de perceber as potencialidades da educação formal.

3. Metodologia: O cinema como maneira de pensar o ser professor.

Quando passo a entender o assistir-pensar-discutir-fazer cinema como algo tão importante para a minha formação enquanto sujeito, isso passa a ser tornar um marco fundante também do meu processo de formação enquanto professora, e daí que acredito como importante para uma aula. A partir de aproximações de trabalhos no universo que compreende a Cultura Visual e Educação, se entende que o cinema cria imaginários coletivos que dão estrutura não só para ideias, mas também para que estabeleçamos relações simbólicas dentro das nossas próprias relações sociais e maneiras de compreender e ver o mundo (VALLE, 2015).

Deste modo, percebo o cinema como um facilitador de afetos, de maneiras de ser afetado e atravessado pelas histórias dos outros, e de afetar e atravessar estruturas com nossas próprias histórias. Seria, portanto, o cinema um criador de “cenários reais e possíveis, não apenas um reflexo do que já acontece do lado de fora da tela - tentamos ser como nos vemos e nos vemos como pensamos ser” (MELGAREJO, 2021, p. 18). Dessa forma entendo que uma “educação audiovisual” pode (ou deve) perpassar por todas as disciplinas e dinâmicas escolares, proporcionando outras experiências de aprendizagem, onde o cinema atue, também, como um *facilitador de afetos* ao passo que sensibiliza o olhar e a atenção.

Me interessa agora, enquanto educadora, seguir observando atentamente para buscar entender o quanto os filmes impactaram e exerceram um poder de transformação no meu processo

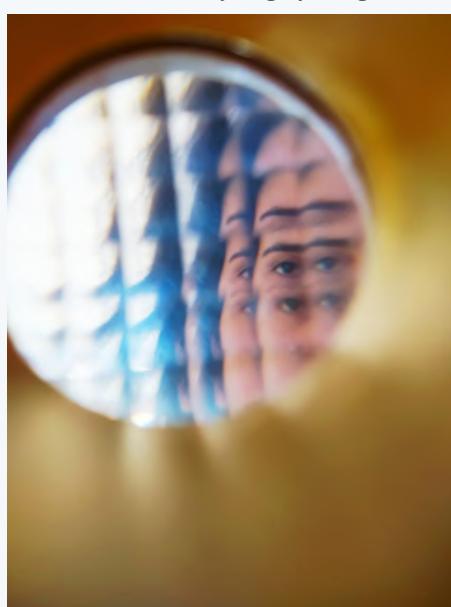
de subjetivação, e qual o potencial do uso dos artefatos e dispositivos audiovisuais, para se pensar uma educação integral. Minha investigação ativa enquanto professora passa pela constante tentativa de entendimento do quanto a experiência cinematográfica transforma a criança, o jovem e o adulto, às suas maneiras, e mais, “o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 21)

4. Reflexão: Rememorar, relembrar, rever, mesmo que pelos olhos dos outros

Nesse caminhar, se o cinema transforma minha forma de ser e ver-mundo, é preciso reafirmar que é a partir dos filmes que vejo que me torno quem sou. Os filmes, então, exercem um poder transformador de rememorar, relembrar e me fazer rever a mim mesmo, mesmo que pelos olhos e recortes dos outros. A pesquisa que venho desenvolvendo enquanto pesquisadora e educadora, busca equilibrar as peças de um quebra-cabeças que compõem o meu olhar para cinema e para educação.

Sou realizadora audiovisual, ao mesmo passo que sou formada em licenciatura, que atuo em filmes e penso sobre o potencial pedagógico dessas imagens. As lentes pelas quais enxergo o mundo e vejo os filmes, alcançam mais do que uma foto, múltiplas perspectivas que acontecem concomitantemente, no mesmo tempo e espaço em que se pode ser professora, atriz, estudante, tentando ver sempre aos filmes como pela primeira vez. Como se, por um filtro, tudo acontecesse de maneira prismática, o que nos permitisse enxergar, ao mesmo tempo, de maneiras diferentes o que acontece (MELGAREJO, 2021). Dentro dessa formulação de pensamento, acho importante dizer que “antes de apresentar conteúdos, as possibilidades discursivas e sensíveis, o modo de ser-mundo do cinema, provoca, intensifica e potencializa tudo o que atravessa a escola” (MIGLIORIN, 2014, p. 46).

Auto retrato em fotografia digital.



Fonte: Arquivo Pessoal (2021).

Quando trazemos esse ser-mundo do cinema para dentro do ambiente escolar, mesmo que enquanto artefato material, como um filme, se valoriza não apenas a produção da obra em si, mas existe aí um potencial, quando é tangível a possibilidade de:

reconhecer uma troca humana (entre colegas e professores) de maneiras de ver o mundo e da cultura de cada um (...). Quando se leva um filme para dentro da sala de aula com o intuito de fazer filmes, de propor aos alunos que, na aula de Artes, eles se tornem sujeitos ativos do fazer cinematográfico, indicamos outra maneira de se comunicar através do mundo das imagens. (MELGAREJO, 2021, p. 47)

5. Considerações finais

O que se mantém até aqui dessa reflexão sobre o apoio do pensar, discutir e fazer cinema para o processo de subjetivação adolescente, partilhada ao longo das páginas anteriores, é, principalmente, o entendimento de que o cinema propõe em sua forma de ser-mundo, uma maneira de afetar ao espectador, atravessando-o. No ambiente escolar e na prática educativa com adolescentes, o cinema acaba por tornar tangente as maneiras de ver e ser visto a partir dos filmes. Para Lutiere Della Valle, desde muito cedo “diante da tela (*de cinema*), construímos nossas referências, formas de compreender e representar o universo simbólico à nossa volta” (2015, p. 213).

Entendo assim, que me encantava enquanto adolescente ver filmes com personagens femininos e jovens em universos de fantasia, pois assim me via pelos olhos dos outros, ao ver um filme que me tocava. É esse decurso de se ver e se sentir refletido a partir de como quer ser visto, que me interessa ao trabalhar com cinema para adolescentes.

Acredito no potencial de um processo de aprendizado que parte de uma *pedagogia das imagens* que torne o aprendizado escolar mais “poroso”, transmutável, mesmo que isso não venha a partir de conhecimentos já consagrados dentro da academia ou do ambiente educacional para crianças e jovens, mas processos esses que educam à sua maneira. Boaventura de Sousa Santos, no texto *Para uma Sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*, publicado pela Revista Crítica de Ciências Sociais em 2002, diz:

Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes. (SANTOS, 2002, p. 238).

Mesmo que a passagem acima não seja propriamente sobre cinema, ou sobre suas implicações e potenciais para a educação de adolescentes, acredito que some ao que quero dizer ao concluir essa reflexão partilhada. O multi-lugar do cinema (e não “não-lugar”, uma vez que o cinema se apresenta de maneiras diferentes ao longo da nossa formação) é esse “labirinto onde por muitas vezes nos perdemos ao tentar classificá-lo, ora como arte, ora como comunicação” (MELGAREJO, 2021, p. 46), de uma competência e potencial pedagógico inegável.

6. Referências

- FABRIS, Eli H. *Cinema e educação: um caminho metodológico*. IN: ___ Dossiê Cinema e Educação. Revista Educação e Realidade, v.33, n.1, p. 117 – 134, jan/jun 2008.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. 2002, n.19, p. 20 - 28.
- MELGAREJO, Maria Galant. *Adolescências Brasileiras: lições de cinema e educação para o ensino de artes visuais*. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Artes Visuais - Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021 (67 páginas).
- MIGLIORIN, Cezar. *Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola*. In: ___ BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 156 - 162.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma Sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, p.237-280. 2002. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- VALLE, Lutiere D. *Quem aprendi a ser a partir dos filmes que vi? Explorando o potencial narrativo/ evocativo/ pedagógico do cinema no contexto educativo*. IN: ___ Educação da Cultura Visual: aprender... pesquisar... ensinar... Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015, p. 221 - 237.

O AUDIOVISUAL COMO RECURSO DIDÁTICO EM UMA TURMA DE ACELERAÇÃO

Um relato de experiência

Giane Corrêa da Silva

Arte-educadora, artista plástica, pós-graduada em Docência da Educação Básica pelo Colégio Pedro II, cursou Cinema Educação para Professores da Rede Pública de Ensino pela UFF, em 2017.



Este artigo tem por objetivo mostrar o relato de experiência do audiovisual aplicado como recurso didático a uma turma de Aceleração de escola pública no município de Itaboraí. Divididos em grupos, os alunos desenvolveram vídeos de animação em Stop Motion com aplicativo para celular *Stop Motion Studio*, pela facilidade e simplicidade de uso. Apesar das dificuldades encontradas, ao longo de um trimestre os alunos criaram o roteiro, confeccionaram personagens e cenário, utilizando-se de diversas linguagens – desenho, pintura, colagem, modelagem, cenografia, música e os recursos tecnológicos (celular e aplicativo), atendendo à BNCC.

Palavras-chave: Educação; Audiovisual; Animação.



1. Introdução

A utilização do audiovisual como recurso didático nas minhas aulas de Artes Visuais era um desejo antigo. Entretanto, não sabia como fazer. Quando, em 2017, fiz o curso de Cinema Educação para Professores da Rede Pública de Ensino, oferecido gratuitamente pela Universidade Federal Fluminense (UFF), novas perspectivas se abriram para a minha metodologia de trabalho em sala de aula.

O celular com câmera é uma realidade em algumas escolas da educação básica. Então, por que não utilizar este recurso tecnológico para produção de vídeos? Para Pereira (2012, apud Dalpont, 2017), produzir vídeos é um modo do aluno expressar-se, mostrar sua cultura e sua individualidade.

Roquette Pinto, já na década de 1930, defendia o uso do cinema na educação. Em 2014, a lei nº 13006 obrigava a exibição de filmes nacionais nas escolas (DALPONT, 2017).

Hoje, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece, como habilidades, “analisar como as Artes Visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animação, vídeos, etc)” e propõe a “identificação e manipulação de diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos de modo reflexivo, ético e responsável”, buscando desenvolver uma maior autonomia no aluno durante as práticas vivenciadas.

2. Desenvolvimento

Em 2018, foi implantado no município de Itaboraí o sistema de Aceleração. Dados de 2017 apontavam o quantitativo de estudantes com distorção ano de escolaridade/idade, nas unidades escolares. Na Escola Municipal Antonio Joaquim da Silva - onde leciono - haviam 112 alunos do Ensino Fundamental II com essa defasagem naquele ano.

Segundo a Secretaria de Educação do município, os dados justificavam a nova organização pedagógica que tinha o objetivo de proporcionar outras alternativas, outros jeitos de fazer escola aos estudantes que se encontravam em distorção ano de escolaridade/idade, e desse modo reduzir o índice de defasagem na rede pública de ensino do município.

Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação elaborou um Referencial Curricular para a Classe de Aceleração, que seria o documento que orientaria os docentes na elaboração de seus projetos de trabalho. Um dos objetivos listados no referido documento era “desenvolver uma proposta pedagógica que estimulasse a aprendizagem significativa, atendendo às especificidades do corpo discente em distorção ano de escolaridade/idade”, além de desenvolver estratégias pedagógicas que potencializassem a autoestima dos estudantes da Aceleração.

Assim, aceitei o desafio de desenvolver um projeto numa turma de Aceleração com defasagem de idade-escolaridade, contendo adolescentes entre 15 e 18 anos de idade. Para isso, utilizei como estratégia pedagógica, ao longo de um trimestre, o desenvolvimento de vídeo de animação em Stop Motion, com os alunos participando de todas as etapas desse processo.

3. Metodologia

Inicialmente, foram apresentados aos alunos alguns vídeos de animação. Após a apresentação, fizemos um debate em sala de aula sobre os vídeos apresentados, onde os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas observações, gostos e preferências. Em seguida, a turma foi dividida em grupos de até 4 alunos, pois a turma não era muito grande.

Na aula seguinte, os grupos desenvolveram o texto para a animação, com temática livre. Estimulei os alunos a pensarem também nos personagens e na cenografia, especialmente na sua confecção.

A partir do texto criado na aula anterior, apresentei dois vídeos tutoriais, selecionados na internet, de como elaborar um “storyboard”. O “storyboard” é de fundamental importância para que o grupo visualize a direção da animação. Os grupos desenvolveram então, a partir do texto, o seu próprio “storyboard” das cenas.

Desenvolvi em sala de aula com os alunos a criação de um suporte para celular feito com garrafas pet. Esse “tripé” seria utilizado por eles para a filmagem das cenas. No entanto, durante as filmagens, alguns grupos optaram por utilizar o tripé vendido em lojas.

Na aula seguinte, cada grupo trouxe os materiais para a confecção dos personagens e da cenografia. Alguns grupos preferiram utilizar massa de modelar com estrutura de arame para confeccionar os personagens. Outros preferiram fazer desenho no papel sulfite e depois recortar e colar sobre papelão. Neste último caso, para dar a estabilidade ao personagem, utilizaram isopor como base e palito de churrasco no verso do papelão.

Figura 1 – Alunos desenhando o cenário

Fonte: A autora (2019)



Para o cenário da animação, cada grupo recebeu da escola uma cartolina branca. A cartolina foi dobrada ao meio e colocada em ângulo de 90 graus, em que uma metade estaria apoiada na carteira e referia-se ao “chão” da animação. A outra metade seria fixada na parede da sala e era o cenário de fundo. Toda cartolina foi desenhada e pintada pelos alunos, utilizando lápis de cor, tinta guache e pincel (figura 1). Alguns utilizaram algodão para criar as nuvens da cena. Um grupo utilizou fio de nylon para fazer o personagem “voar” na animação.

Figura 2 – Alunos fazendo a filmagem

Fonte: A autora (2019)



No dia da filmagem, cada grupo fez o “download” do aplicativo *Stop Motion Studio*. Foi escolhido esse aplicativo por ser intuitivo, simples de usar e atender bem ao propósito da aula (figura 2).

A filmagem pareceu ser a parte mais difícil para os alunos. Levaram cerca de 2 tempos de aula (110 minutos) para a filmagem. Os problemas mais comuns foram: a mão de algum aluno aparecendo na filmagem enquanto movia o personagem na cena, e a alteração da posição do tripé durante a filmagem, comprometendo toda a animação já iniciada.

A edição foi feita parcialmente na escola com o próprio aplicativo *Stop Motion Studio*. Alguns grupos fizeram a edição em casa, adicionando vozes aos personagens e efeitos sonoros, como o trovão. Na edição foram incluídos o título, nomes dos integrantes, os créditos e os sons.

Na aula seguinte, fizemos as apresentações das animações para toda a turma. O resultado de um dos trabalhos pode ser conferido no link: <<https://youtu.be/-j-NdOHOZ8w>>.

Como critério de avaliação dos grupos, utilizei a avaliação em etapas ao longo do trimestre: 1) avaliação da produção do roteiro da animação; 2) avaliação da confecção dos personagens e cenário; e 3) avaliação da produção final da animação.

3. 1. Dificuldades encontradas

Encontrei algumas dificuldades ao adotar o audiovisual como recurso didático em sala de aula. A primeira delas refere-se ao espaço da escola onde se encontrava a televisão e o DVD. O auditório era o espaço destinado às apresentações dos vídeos e, por questões de segurança, ficava trancado. Em uma ocasião, não se encontrava a chave do auditório, comprometendo uma parte do horário da aula.

Por ser o único espaço com os recursos necessários, para se utilizar o auditório havia a necessidade de agendamento prévio. Certa vez, ocorreu o agendamento de outra professora no mesmo horário da minha aula.

A internet foi outro fator desafiante. Os alunos utilizaram a própria internet e não a da escola, uma vez que, além de muito lenta, não estava disponível para uso dos alunos.

Além dessas dificuldades, alguns alunos, ao longo do trimestre, estranharam e me questionaram se não haveria “matéria” a ser copiada no caderno, evidenciando o hábito da escola tradicional.

4. Considerações finais

O audiovisual mostrou-se um excelente recurso didático para trabalhar em sala de aula, especialmente em uma classe com distorção ano de escolaridade/idade. Observou-se o envolvimento dos alunos em todas as etapas da elaboração do vídeo de animação.

Com o recurso do vídeo de animação em Stop Motion, foram trabalhadas diversas linguagens – desenho, pintura, recorte e colagem, modelagem, cenografia, música, conceitos de cinema (câmera, enquadramento etc) - utilizando recursos tecnológicos (celular e aplicativo), atendendo ao estabelecido na BNCC.

Apesar das dificuldades encontradas – auditório sem chave, internet indisponível para os alunos – e a estranheza inicial de alguns com relação a copiar matéria no caderno, conseguimos superar esses desafios e desenvolver um trabalho ao final do trimestre, com a apresentação dos vídeos de animação produzidos pelos alunos.

5. Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2018.
- DALPONT, Vania. *Roquette Pinto e a produção de vídeo estudantil*. Artigo. Revista Roquette-Pinto. Março, 2017. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/roquettepinto/2017/03/24/roquette-pinto-e-producao-de-video-estudantil/>>. Acesso em 28 de junho de 2021.

COMENTÁRIOS AO CAPÍTULO DOIS DE “A HIPÓTESE-CINEMA”

Keven Fongaro Fonseca

Licenciado em Cinema e Audiovisual pela UFF, onde também é mestrando no PPGCine. Realizador audiovisual com o canal no youtube “Espaço fora da Tela”, onde promove a série “Aprenda Cinema em Vídeo”, além de coordenar o perfil @Narratologia no Instagram, e ter atuado como diretor do longa-metragem documentário “Café do Oeste”. Trabalha como educador audiovisual na De Saber e avulsamente em diversos outros espaços, onde ministra atividades sobre cinema, audiovisual, pedagogia, mídias digitais, narratologia e filosofia.



Este artigo contém alguns comentários ao capítulo dois do livro *A Hipótese-Cinema*, de Alain Bergala. Os comentários refletem sobre algumas passagens e buscam compreendê-las à luz de outros autores e trabalhos em Cinema-Educação. Alguns trechos são contestados e revisados, outros são atacados para verificar se sobrevivem ao escrutínio. Além de questões teóricas das propostas de Bergala, elas também são analisadas em termos práticos pensando em suas aplicações no Brasil.

Palavras-chave: Cinema-educação; Pedagogia do cinema; Alteridade.

1. Introdução

Este texto não é tanto um, mas vários. Com isso quero dizer que ele não busca transmitir uma mensagem que pode ser encerrada em uma estrutura como introdução-desenvolvimento-conclusão ou transposta para um argumento que utilize-se de ideias expostas e defendidas em seu decorrer – ele é, por outro lado, intencionalmente uma porção de fragmentos colocados em sequência. Nenhum destes fragmentos encontra-se no texto para dar continuidade ao anterior. O modelo de escrita aqui é o de propor ideias soltas, mas ideias mobilizadas por um determinado objeto: neste caso, o segundo capítulo de *A Hipótese-Cinema*, de Alain Bergala (2008).

O que segue se aproxima bastante de uma “edição comentada” de um livro feita a partir de anotações pessoais. O interesse por produzir esse tipo de revisão comentada parte por observar a importância de Bergala, que, desde que entrou nas práticas de Cinema-Educação no Brasil por meio de nomes como o de Adriana Fresquet (2013), vem sendo cada vez mais citado como referência ou fundamento teórico para trabalhos que assumem posições sempre diferentes no espectro pedagógico. Uma das intenções desse texto é evitar alguns (efetivamente, muitos) equívocos vindos da citação de passagens selecionadas como suporte para um determinado ponto sem que seja levado em conta que essas passagens se inserem, na obra do Bergala, como uma peça dentro de uma *teoria*, uma *Hipótese-Cinema*, e que, portanto, elas muitas vezes defendem algo bem diferente do que aparecem à primeira vista se tomadas em contexto. Assim, a interpretação que daremos de um trecho levará em conta seu papel na obra como um todo. Assumindo Bergala como um autor de Cinema-Educação e sua obra como uma proposta de teoria que busca explicar um fenômeno pedagógico do Cinema e dar conta de prever outros (por exemplo, qual o papel do professor ou do Cinema em um ambiente pedagógico como a escola), espero propor uma interpretação em diálogo com outros autores da Pedagogia ou do Cinema-Educação, revelando seus desdobramentos e, principalmente, contrapontos.

O ideal para a leitura do texto seria espalhar os fragmentos como notas de rodapé nas páginas de alguma edição do *A Hipótese Cinema*, ou então dividir as páginas lado a lado, ou ainda anexar os comentários ao fim do capítulo em questão. Isso facilitaria um bocado as coisas, mas, na inviabilidade de fazê-lo, o recomendável é ter o livro em mãos junto com os comentários abaixo e procurar sempre as passagens nas páginas correspondentes antes de ler o que se diz sobre elas.

2. Quando diz “A grande hipótese de Jack Lang sobre a questão da arte na escola foi a do encontro com a alteridade” (p. 29),

Finalmente a expressão “pedagogia do cinema” pode ser usada para se referir a questões pedagógicas, e não estritamente cinematográficas. O contato entre dois sujeitos em diversas dimensões – quem dirá então a troca de processos subjetivos, o imaginar-como-o-outro-sente, a empatia, etc – já eram entendidas como caras às relações de ensino-aprendizagem no mínimo desde a dialética de Sócrates¹, mas também mais recentemente com, por exemplo, os estudos

¹ Ver ZEN e SGARBI, 2018.

de Vygotsky². Se pudéssemos construir uma linha colocando em um de seus extremos as teorias que tomam que os seres humanos nascem vazios e seus conhecimentos são construídos ou adquiridos ao longo da vida, e no outro extremo as teorias que postulam os conhecimentos como coisas inatas que só precisam ser trazidas à luz ou relembradas, encontrariam que o “diálogo” entre pelo menos dois sujeitos sempre (em ambos os casos) foi colocado como algo de grande valor pedagógico. Investigações sobre o ser humano enquanto animal social também apontam para estas direções, por exemplo, nos estudos de como se aprende a língua materna, ou de como se aprende os valores de uma determinada sociedade ou cultura³: a ideia do “outro” e do contato com o outro é sempre fundamental.

Por isso é que uma análise pedagógica da obra de arte tende a tomá-la como mobilizadora de alteridade. Por um lado, a ideia de arte como criação ou forma de expressão (que ecoa muito na teoria do cinema ou nas análises semióticas do cinema, vide METZ, 1972, sobretudo pp. 45-110 – e, neste caso, especialmente na narratologia cinematográfica que busca analisar o cinema como modelo comunicativo entre um narrador e um narratário, vide GAUDREAU e JOST, 2008) implica uma alteridade no sentido de que se a obra é fruto de uma subjetividade ou se ela carrega de qualquer forma marcas de um sujeito produtor, o contato com ela (neste caso, num primeiro momento, o contato com “o filme”) é portanto o contato também com essas marcas. Teorias de interpretação e percepção, também principalmente no caso da narratologia do cinema, colocam que o pôr-se no lugar dos personagens é um ato necessário para a compreensão da obra – neste caso poderíamos falar até de uma alteridade com o imaginário ou com o fabulado (“personagens”, sujeitos inventados que existem senão no mundo proposto pelo filme) e, consequentemente, com aquele que cria ou organiza o imaginário: o narrador, ou autor e autor implícito (BOOTH, 1983), ou o cineasta hipotético (ALBER, 2010), a depender da teoria que levamos em conta para fazer esta análise. Nota para, por exemplo, análises feministas que apontam esta alteridade forçada (a necessidade de assumir um ponto de vista, de ver pelos olhos de alguém, de ouvir o que ouve alguém, pela qual passa o processo de interpretação de um filme) possui algo como um valor ideológico e pode ser usada para, por exemplo, perpetuar normas de gênero desiguais: ver MULVEY, 1983 – entretanto, alguém poderia, creio, discordar que o termo “alteridade” poderia ser usado para estes casos, mas vale mais, especificamente na Pedagogia e logo no Cinema-Educação, pensar alteridade no sentido mais abrangente de troca com o outro, mantendo assim que ela pode ser usada de modo ético ou antiético, benéfico ou maléfico (em relação a um conjunto de valores), engrandecedor ou apequenador dos sujeitos, etc.

Em todo caso, esta passagem traz um grande avanço para a pedagogia do cinema: ela foi extensivamente trabalhada desde então e, mais recentemente, poderia ser colocada como um dos fundamentos para ideias que se aproximam da que o encontro com a alteridade é tudo ou quase tudo o que tem para oferecer a pedagogia do cinema ou o cinema na escola (ver princípios de uma importante formulação como essa em MIGLIORIN, 2015).

² Ver SOUZA e KRAMER, 1991.

³ Ver DUARTE JÚNIOR, 1981, especialmente pp. 19-65.

3. Quando diz que “a arte na escola como algo radicalmente outro, que estaria necessariamente em ruptura com as normas clássicas, instituídas, do ensino e da pedagogia” (p. 29),

Bergala se aproxima mais da ideia de que o papel da arte na escola é fugir daquilo que já está lá: estar sempre de saída. Parece um pessimismo de que o resto da escola não pode também, algum dia, livrar-se de todas as “normas clássicas”: se a função de alteridade pedagógica do cinema se dá em ser o que o resto da escola não pode ser e, ao fazer isso, permanecer invariavelmente um corpo estranho ao dispositivo escolar, então o cinema só se garantiria na escola enquanto ela fosse “essa” escola (ou qualquer coisa parecida com ela, institucionalmente).

Mais recentemente, propostas (a essa altura também já ultrapassadas) como a do *Inventar com a Diferença*⁴ trazem esse sentido de alteridade proporcionada pelo cinema muito mais na *comunidade* em si que na *escola* propriamente dita (na escola, claro, mas como consequência, uma vez que a escola é também parte da comunidade) – a alteridade se dá diante da proposta de abordar um vizinho e pedir que ele narre uma fotografia, ou da de filmar um minuto de vídeo em sua casa e trazer para compartilhar com os colegas em sala (ver MIGLIORIN, 2015, especialmente pp. 185-193).

Outras propostas, como o *Cinema, Sujeitos e Territórios*⁵, desdobramento teórico do Inventar, trazem essa alteridade em relação ao “*mundo dado*”, considerando que cada aluno vem de um território constituído de certa forma e que a aula se coloca ela mesma como experiência estética, isto é, como um parêntese na relação desse sujeito com esse território, seja ele como ou qual for, de modo que as atividades propostas aos alunos buscam ser aplicáveis aos ambientes que vão além da escola (instituição com funcionamento específico) e aos públicos que não sejam formado só por alunos (“alunos”, aqui, claro, como sujeitos submetidos ao dispositivo escolar).

No caso do Bergala, parece que o sentido de “alteridade” é um que se dá na profanação do dispositivo escolar⁶ – no momento em que se consegue fugir dele: se dá mais quando um sujeito se submete a uma experiência proporcionada pela arte, no caso, pelo Cinema, à medida em que essa experiência entre o sujeito e a obra são em si a quebra do dispositivo escolar; e isso seria o entendimento de “alteridade” que o Bergala sugere aqui. Depois disso, o entendimento de alteridade no Cinema-Educação vem caminhando para ser cada vez mais pensado, simplesmente, como um encontro entre dois sujeitos (REIS e FONSECA, 2019b), ao invés de algo entre um sujeito e uma obra. Por um lado, alteridade como relação entre sujeito e obra, por outro, alteridade como relação entre sujeito e sujeito. Quando Bergala diz em seguida, portanto, que “A hipótese extrai sua força e sua novidade da convicção de que toda forma de enclausuramento nessa lógica disciplinar reduziria o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação” (p. 29), explicita ainda mais isso que dissemos: que sua proposta se dá na relação dos sujeitos da escola com a obra de arte, que vem para ser estranha a todo o resto do dispositivo escolar e,

⁴ Ver MIGLIORIN (2016) e o site do projeto, disponível em <<http://inventarcomadiferenca.com.br>>, acesso em 22 set 2019.

⁵ Ver o site do projeto, disponível em <<https://cinemasujeitosterritorios.uff.br>>, acesso em 22 set 2019.

⁶ Os conceitos de “profanação” e “dispositivo” estão sendo usados aqui conforme AGAMBEN, 2005.

assim, profaná-lo. Este uso de alteridade no Cinema-Educação, na verdade, pode ser lido como o mais antigo que se tem (ver LEANDRO, 2001): a novidade vem no seu uso como ferramenta de profanação.

4. Quando diz que “Esta proposta teve a coragem de distinguir a educação artística do ensino artístico” (p. 29),

Bergala distingue dois conceitos: “*educação artística*” e “*ensino artístico*”, e coloca, ainda, que a distinção entre os dois se dá no momento em que aquilo que chama de “*encontro com a alteridade*” aparece. É no encontro com a alteridade que o ensino artístico dá lugar à educação artística. Certamente, entretanto, como vimos, a noção de “ensino” por si mesma já implica alguma coisa de alteridade, por mais que seja uma alteridade, no mínimo, eu diria, nôciva ou para lá de ultrapassada: por exemplo, quando, em uma educação tradicional, o professor para diante da turma e dá suas explicações, ele não faz mais que reproduzir uma estrutura. O mais longe que o aluno pode chegar é adquirir os conhecimentos do professor e, assim, assumir o lugar dele, de modo que sua função passará a ser transferir seu conhecimento para que outro alguém assuma seu lugar, e então o ciclo se repetirá indefinidamente sem que se chegue a algum lugar diferente do ponto de partida. Esse fenômeno cabe em uma noção de alteridade. Não é, portanto, por ter alteridade inserida no papel da arte na escola que ela passa de repente a assumir a forma mais atualizada da Pedagogia: ela, a arte na escola, passa apenas a ter uma razão-de-estar pedagógica. Talvez a mais tradicional de todas, talvez a mais inovadora, a depender do tipo de alteridade assumida – é isso que interessa: quando a alteridade entra na escola (e ela forçosamente entra, por ser inerente à Pedagogia), ela entra para reproduzir o mundo ou para transformá-lo?

É dessa forma que tanto o conceito de “ensino artístico” (se formos supor que com ele Bergala se refere ao que se fazia historicamente antes da hipótese do Jack Lang, isto é, a transmissão de saberes sobre arte, história da arte, fazer artístico, etc, por meio de explicações e outras práticas tradicionais) quanto o de “educação artística” já falam de práticas que se dão, necessariamente, por meio de diferentes manifestações da noção de alteridade, embora seja uma delas por demais ultrapassada.

5. Quando diz sobre a arte que “Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do ‘fazer’ e sem contato com o artista, o profissional [...]” (p. 30),

Ele traz muito forte uma noção de alteridade que reproduz lugares e estruturas. Agora já defende que os processos pedagógicos do cinema se dão nas relações de alteridade não só, na verdade, do aluno com a obra, mas também do aluno com o artista. O que se pode esperar dessa pedagogia senão uma perpétua troca de lugares entre aquele que sabe fazer e aquele que não sabe fazer? Aqui, falamos do “artista” – ou, melhor *O Artista*, com todos os ares e pomposidades que se pode esperar desse tipo de elogio no âmbito da cinefilia. Se de um lado há uma busca por fazer o aluno assumir o lugar do artista, o que não deixa de ser válido em infinitas si-

tuações, há o pressuposto de que o aluno já não é artista. Pedagogias fundadas, por exemplo, no pressuposto da igualdade (RANCIÈRE, 2002) trariam discordâncias significativas: a igualdade (de capacidades, e não entre sujeitos) é dada, logo as desigualdades são instauradas discursivamente. Temos tantas experiências de pessoas criando sem que ninguém as tivesse ensinado a criar⁷, que podemos afirmar que se alguém não cria é, talvez, por não ter encontrado ainda as condições para fazer isso, mas certamente não por não ser capaz. A capacidade da criação é um princípio humano universal demonstrado pelas experiências do campo. Uma ideia como a de que a alteridade entre aluno-artista é necessária para que haja algum processo pedagógico de cinema acaba por defender que o artista possui algo que o aluno não tem: é a perpetuação da desigualdade por meio do discurso. O contrário da profanação do dispositivo escolar. É ainda um contraponto à ideia que o aluno enquanto sujeito já não pode por si mesmo fazer tudo que faz algum dito “Artista”. Quantos não foram as atividades do Inventar com a Diferença que colocaram alunos de escolas carentes e com pouco acesso à “história do cinema” a realizarem planos, montagens, filmes com os mesmos dispositivos usados por um Louis Lumière, Agnès Varda, Michael Snow; ou, ainda, quantas não foram as práticas do Cinema, Sujeitos e Territórios que colocaram os sujeitos a inventar imagens, sons, e outras matérias com tanta carga de expressão (ou seja lá qual for o critério) quanto as de qualquer desses “artistas”...

Um dia o menino quieto, silencioso, calado, motivo frequente de preocupação para pais e professores, pegou a câmera e filmou a irmã dormindo durante seis horas; não conhecia Andy Warhol. O outro, sem que ninguém visse, prendeu a câmera na roda da bicicleta e deu uma volta e meia no quarteirão. Foi repreendido, baixou a cabeça e pensou em amarrar a câmera em um elástico e deixá-la cair do alto do prédio; não conhecia Michael Snow. A menina sentou na cama, enquadrou seu joelho com tal proximidade que não podíamos ver ao certo de que parte do corpo se tratava. Tirou seu diário da gaveta e o leu lentamente, durante 40 minutos. Foi difícil. Mostrou só para a professora, que preferiu não exibir para o resto da turma. “Você está se expondo demais!” Ela não conhecia Sadie Benning [...] (MIGLIORIN, 2015, p.191).

6. Quando diz “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso” (p. 31),

Aqui o conceito de “ensino” em Bergala passa a ser definido com o suporte da noção de “discurso do saber”. Com “discurso do saber”, supõe-se, refere-se ao processo iniciado por um professor que sabe e que profere enunciados para transmitir esse saber para aquele que não sabe, o aluno; ou, talvez, para uma leitura mais otimista, refere-se a tudo que resulta nas posições de aquele-que-sabe e aquele-que-não-sabe que são *instauradas* (e que portanto não são existentes senão como resultado do próprio discurso do saber) em sala quando um professor dá início a certos processos (aparentemente verbais). Nesse caso, a afirmação de que “a arte [...] se encontra, se experimenta”, estaria, de fato, em total oposição à noção de que arte poderia ser “ensinada” (transmitida por meio de discursos verbais ou explicações). Dizia a Adriana Fresquet em diálogo teórico com o Rancière que “explicar é negar a capacidade dos sujeitos poderem entrar em contato direto com aquilo a ser aprendido” (2013, p. 22), e iria por

⁷ Vide mesmo o Mestre Ignorante e as experiências do Joseph Jacotot (em RANCIÈRE, 2002) ou as experiências do já citado Cinema, Sujeitos e Territórios (REIS e FONSECA, 2019a).

aí a primeira parte dessa passagem do Bergala, que esquematizariamos mais ou menos assim: 1) aprender toma como ponto de partida o contato de um sujeito com um determinado objeto (por exemplo, com um *filme*, com a noção de *epistemologia*, com a noção de *reino animal*, com uma *fórmula matemática*, etc), 2) o papel do professor é como o de um mediador desse contato, sendo ou alguém que o proporciona ou alguém que o facilita, 3) o “discurso do saber” ou “a explicação” acontecem quando o professor, ao invés de oferecer ao aluno um contato com o objeto a ser aprendido, oferece um contato com uma “*versão simplificada*” dele elaborada através de um discurso verbal – uma “*explicação*”: se o aluno não consegue lidar com, digamos, a Epistemologia platônica propriamente dita, dá-lhe o professor versões simplificadas por meio de explicações. Considerando assim o conceito de “discurso verbal”, o conceito de “ensino” em Bergala estaria muito bem definido. A pedagogia do cinema (ou, de modo mais próximo da colocação do Bergala nesse momento do livro, a pedagogia da arte, ou a arte na escola) se daria em oposição a isso, especificamente ao ponto 3): ao invés de proporcionar um contato com uma versão “mastigada” do objeto, seria um contato com o objeto mesmo. O papel do professor como mediador do contato seria portanto desnecessário: ele seria mais um observador, ou, quem sabe, alguém que participa do contato junto com o aluno e da mesma maneira que ele. Por isso, “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta”.

Infelizmente, tudo que diz em seguida o Bergala coloca abaixo essa noção de arte como não-ensino: arte “se transmite por outras vias”, ele diz. Ainda cabe ao professor o papel de conhecer qualquer coisa da história da arte e de passá-la adiante. No caso do cinema, é a “cultura da cinefilia” – o cinéfilo que organiza um cineclube com uma ponta de esperança de fazer mais alguém se apaixonar também pelos filmes, pelos diretores, pelos artistas e suas obras. É por isso que Bergala defende extensivamente os “bons filmes”, e o papel do professor de cinema como o de se tornar um “*passador*” que conhece os bons filmes para transmiti-los para os alunos, nos capítulos seguintes. Se a defesa parasse em “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta” e continuasse o suporte do Rancière, o professor poderia ser um *mestre ignorante*: alguém que não sabe nada da história do cinema ou etc – afinal, de que interessa o que sabe o professor sobre o objeto a ser aprendido se seu papel é afastar-se e, como diz o Cesar Migliorin e o Isaac Pipano (2019, p. 45), “*deixar essas crianças em paz*”? (Leia-se, no uso que faço aqui, deixar que elas tenham o contato direto com o que quer que seja sem tratá-las como incapazes de fazê-lo, e portanto necessitadas de explicações, conselhos, ajudas, enfim.) Mas não para. Com isso, a oposição é falsa; a oposição entre ensinar cinema por discurso do saber e entre transmiti-lo por outras vias. Se o objetivo é transmitir cinema, logo o objetivo é também ensinar (no sentido bergalaniano mesmo) “cinema” – seja por meio do contato com as obras ou com os artistas, já que, aqui, tanto um como o outro são mediados pelo professor-passador ou pelo artista.

7. Quando diz “Se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum” (p. 33),

Ele questiona a institucionalização do não-institucionalizável. Se a arte vai para a Esco-

la para não-ensinar ou para promover encontros com uma alteridade que não seja embrutecedora (no sentido do Rancière, 2002⁸), então ela não pode se tornar ela mesma parte da escola. Permanecerá para sempre um objeto estranho, algo que vem de fora e continua como que entre parênteses no dispositivo escolar: uma profanação. Seria, assim, a Escola a instituição adequada para assumir a responsabilidade de promover “o encontro com o cinema”? Seria, mais abrangemente, alguma instituição adequada para isso? Evidente que não. Talvez a Universidade, se ela estiver revestida da sua autonomia em função das outras forças, já que “na universidade ainda temos alguns espaços para dizer alguns não – ou pelo menos, ‘não tão rápido’” (MIGLIORIN e PIPANO 2019, p. 15), mas, ainda assim, falaríamos apenas da Universidade como lugar que *suporta* o não-institucionalizável, não que o *sustenta*, pois, em seu caráter de instituição, depende da vigência das linhas do seu próprio dispositivo para funcionar. A Escola, nesse caso, poderia apenas também suportar, aguentar, aturar o encontro com a arte e com o cinema – e isso não é tão difícil, já que em termos imediatos, ele (o encontro de alteridade com a arte) é praticamente invisível: não pode ser percebido pelos questionários de avaliação e pelos outros aparatos burocráticos. O encontro com a arte pode ser suportado porque uma instituição não possui ferramentas para medir seu acontecimento. Entretanto, Bergala traz um pensamento bem mais pragmático: se não for na Escola, talvez não seja em lugar nenhum, o que é verdade na França da época e no Brasil atual. Aqui interessa mais as escolas do país como territórios físicos ocupados por sujeitos que a Escola como instituição ou espaço simbólico. Entretanto, quando o encontro com a arte é (se poderíamos dizer) promovido por uma instituição, aparecem logo os aparatos que buscam matar e impedir o próprio encontro com a arte: Bergala diz, por exemplo, que “Essa hipótese geral sobre a arte na escola, estendida pelo ministro para o conjunto das artes concernidas, implicava que fosse feita uma *avaliação pedagógica* em cada área” (2008, p. 33; grifo nosso).

8. Quando diz “Talvez fosse preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo, e o cinema como arte. Pensar o filme como marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, decodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação” (pp. 33-34),

Bergala opõe duas funções pedagógicas do cinema: uma que o trata como linguagem, e outra que o trata como gesto de criação. Aqui, a noção de “cinema” do Bergala se define: ela coloca-se como fundada a partir do filme. O que é cinema, para Bergala, depende de o que é filme: produto de um gesto de criação ou artefato de linguagem decodificável. Seja qual for, parece que, contraditoriamente, Bergala propõe tratar o gesto de criação como linguagem decodificável: no fundo, uma manutenção do que já é feito. Esta interpretação suporta-se nas afirmações feitas (nesta passagem e posteriormente) sobre como podemos (e devemos, se é, e parece ser, esse o papel da arte na educação) aprender sobre o processo de criação do artista através do encontro com a alteridade – alteridade quando o aluno vê o artista trabalhar, quando o aluno

⁸ E isso não é o que o Bergala propõe, já que a alteridade que propõe revela-se, sob escrutínio, embrutecedora.

contempla a obra do artista, quando conversa com ele, quando tenta fazer o que ele faz, etc.

A busca no Cinema-Educação proposto pelo Bergala por entender o gesto de criação, por contemplá-lo, por aprender a criar, por aprender a contemplar os filmes, ou, nas palavras que ele usa, a “*formação do gosto*” do aluno (ver especialmente pp. 37-57), são todas marcas da análise da criação como algo que pode ser colocado sob o prisma da linguagem e tomado enquanto tal. O autor é bastante contraditório nesse aspecto: entre o que diz defender (ou o que sua escolha de palavras dá a entender que ele pretende defender) e o que defende de fato com as afirmações que faz. Não é porque o professor de cinema abre mão de fazer uma aula expositiva sobre expressionismo alemão ou sobre possibilidades de enquadramento em função de assistir um filme que ele de repente deixa de “ensinar” (no sentido bergalaniano mesmo), ou que de repente para de tratar o cinema como um saber ou um conjunto de saberes que busca transmitir por meio de decodificações seja do que for.

Essa oposição também não é bem fundamentada: o oposto do filme como linguagem não é o filme como arte, mas sim o filme como não-linguagem; evidentemente, pode-se abordar o filme como arte ao mesmo tempo que se aborda ele também como linguagem – estariamos, entretanto, mentindo se dissessemos que Bergala propõe essa oposição dura. Ele a traz muito mais no sentido de prioridades históricas: a proposta nos diz simplesmente que parece benéfico passar de um para o outro, embora, como acabamos de evidenciar, passar de um para o outro não possa significar fazer um dar lugar ao outro, já que não são categorias da mesma natureza; ele reconhece isso ao dizer “mesmo que não fosse preciso com isso renunciar a uma abordagem lingüística do cinema, numa inversão mecânica absurda” (p. 34). Assim, se Bergala não cai nessa falácia, é muito fácil que alguém caia, e por isso busco aqui evidenciar a ambiguidade interpretativa trazida pela primeira colocação.

9. Quando diz “Pode haver uma pedagogia centrada na criação tanto quando se assiste filmes como quando se os realiza” (p. 34),

Ele se distancia de pensamentos que encontravam a Pedagogia do Cinema na questão “*o que diz este filme?*”, isto é, no “*conteúdo*” (da narrativa) trazido por uma dada obra. É evidente que o conteúdo, neste sentido do termo, faz parte do que constitui o filme, e que o filme faz parte do que constitui o cinema, logo não seria desejável pensar uma Pedagogia do Cinema que ignorasse um de seus elementos constitutivos: as mensagens transmitidas pelos filmes. Bergala também não ignora, pelo contrário, faz extensivas defesas do papel do professor de cinema de fazer uma “*formação crítica*” dos alunos, de torná-los capaz de diferenciar os bons dos maus filmes, etc (abordando nisso também as discussões mais estéticas). O que ele não deseja fazer é isolar esta função de todo o resto, mas, ao contrário, propor uma pedagogia que trabalhe o filme como totalidade de fenômenos diversos que aparecem desde seus processos de produção até seus processos de recepção. Os fenômenos que o Bergala deseja adotar como objeto são os fenômenos da criação, isto é, ele propõe uma Pedagogia do Cinema que passa pelo filme (e que, eu diria, infelizmente não sai dele) em todos os momentos em que o gesto de criação aparece ou se relaciona com ele: logo, é o gesto de criação que garante o filme como totalidade pedagógica.

Se “criação” é um termo caro, ele não é colocado, até essa passagem, como termo técnico; quando fala em “criação do novo” (p. 34) parece explicitar o que quer dizer com a palavra: algo mais para o lado de um uso corrente. Criação seria, creio, colocar no mundo algo que não estava lá antes; mas Bergala discute tanto o papel do artista e clama tanto por uma alteridade entre aluno e artista (como criador) que o processo subjetivo de criar parece ter uma relevância. Assim, a noção de criação encerraria também a noção da criação ser feita por alguém em específico; depois, a discussão sobre bons filmes nos capítulos seguintes certamente reivindica falas sobre as boas e as más criações, uma vez que se um filme é uma criação e pode-se falar de um “bom filme”, logo pode-se falar também de uma boa criação em oposição a uma má criação. Nos capítulos seguintes, reivindicará também que as escolas precisam de um espaço que permita o acesso aos bons filmes, algo como uma DVDteca: não é qualquer filme que entra aí (ver sobretudo pp. 91-112). Assim, nem todos que criam filmes criam bons filmes, e a pedagogia proposta aqui seria em torno da criação dos bons filmes (seja os tomados como ponto de partida ou como ponto de chegada) – chega a dizer que “A vida (dentro e fora da sala de aula) é curta demais para que se perca tempo assistindo e analisando filmes ruins” (p. 45), e a questão se agrava em inumeráveis outras passagens que merecem ser analisadas à parte.

A proposta do Bergala nessa passagem possui a vantagem de unificar os processos pedagógicos do cinema ocorridos na produção e na recepção (e em outras etapas e dimensões) usando a criação como elemento comum. Como desvantagem, traz uma noção de criação demasiada excludente, embrutecedora, mantenedora da ordem vigente, que na verdade não cria coisa alguma e só reproduz o que uns poucos bem-entendidos consideram “bons filmes”. Também traz a desvantagem de resumir o cinema ao filme. Entretanto, é inegável que foi um avanço importante – este de retirar a pedagogia do cinema só da recepção dos conteúdos dos filmes e espalhá-la por outras dimensões do objeto – que, se não chegou ao ponto de propor algo diferente dos processos embrutecedores que já ocorriam e ocorrem na escola, certamente permitiu que outras reflexões se suportassem nessa para ultrapassá-la; nenhuma problemática imposta ao Bergala pessoalmente: frequentemente quando se realiza uma empreitada teórica pela primeira vez ela se coloca cheia de brechas que só serão resolvidas depois, com o debate sistematizado.

10. Referências

- ALBER, Jan. *Hypothetical Intentionalism: Cinematic Narration Reconsidered*. IN: Postclassical Narratology: Approaches and Analyses, editado por Jan Alber e Monika Fludernik. Estados Unidos da América: The Ohio State University Press, 2010.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é um dispositivo?*. Outra travessia, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, jan. 2005. ISSN 2176-8552.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Tradução de Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-UFRJ, 2008.
- BOOTH, Wayne C. *The Rhetoric of Fiction*. Estados Unidos da América: The University of Chicago Press, 1983.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. São Paulo: Cortez, 1981.
- 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.

- GAUDREAU, André. JOST, François. *A Narrativa Cinematográfica*. Tradução de Adalberto Müller, Ciro Inácio Marcondes e Rita Jover Faleiros. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.
- LEANDRO, Anita. *Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem*. Comunicação e Educação, v.21, p.29-36, São Paulo: ECA/USP, 2001.
- METZ, Christian. *A significação no Cinema*. Tradução de Jean-Claude Bernadet. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá*. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 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.
- MULVEY, Laura. *Prazer visual e cinema narrativo*. IN: XAVIER, Ismail (org) *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal/Embrafilme, 1983, pp. 437-454.
- RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- REIS, Ana Luísa Mariquito; FONSECA, Keven Fongaro. *Cinema, Sujeitos e Territórios: Relatos enviados aos participantes dos encontros do primeiro semestre de 2019*. 2019a. Disponível em: <<http://cinemasujeitosterritorios.uff.br/experiencias/>>. Acesso em 17/07/2019.
- _____ ; FONSECA, Keven Fongaro. *CINEMA, SUJEITOS E TERRITÓRIOS: Pedagogia*. 2019b. Disponível em: <<http://cinemasujeitosterritorios.uff.br/pedagogia/>>. Acesso em 22 set 2019.
- SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. *O Debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.77, p.69-80, maio 1991.
- ZEN, Elieser Toretta; SGARBI, Antonio Donizetti. *O método dialético na história do pensamento filosófico ocidental*. KÍNESIS (MARÍLIA) , v. 10, p. 79-96, 2018.

“PROFESSOR, ISSO É FILME?? MAS É O QUE A GENTE FAZ NA FAVELA...”

O território da escola e a narrativa dos jovens a partir do cinema documental e o multiculturalismo: o caso de “A Batalha do Passinho” de Emílio Domingos

Hugo Villa Maior

Docente do IFRN. Doutorando em *Estudos da Literatura e mestre em Culturas e Territorialidade* pela UFF, e graduado em Letras pela UFRJ. Atua na educação principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira, literatura, cinema e educação e narrativa de jovens. *hmaior79@hotmail.com*



O presente artigo busca refletir a respeito da relação que os jovens estabelecem com o cinema-documental, pensando no que está por trás do discurso “Eu não gosto de documentário”. O por quê desse estranhamento se comparado aos filmes que tem a jornada do herói como tema, não deixando de refletir também sobre a necessidade desse estranhamento ao se confrontar com o objeto-arte. Como recorte para esse trabalho, usamos uma exibição de “A batalha do passinho”, de Emílio Domingos, para estudantes de escolas públicas, a fim de se tecer todas essas relações, uma vez que, por se tratar do universo do funk, talvez esse tal estranhamento seja um pouco menor.

Palavras-chave: Território; Cinema; Escola.

1. Introdução

Para pensar a questão do cinema na escola, ou mesmo a escola no cinema, bem como as múltiplas territorialidades que o próprio cinema, inserido na escola, acaba gerando, é preciso trazer uma discussão a respeito do multiculturalismo, hoje muito cara, no âmbito da educação. Tanto para Canen e Moreira (1999), quanto para Candau e Moreira (2003), os encontros com docentes da educação básica em todo o Brasil tem gerado, de alguma forma, inúmeras questões.

Há um certo consenso entre especialistas, e até entre não especialistas, em educação, de que a escola precisa se reinventar a fim de se tornar um lugar mais atrativo para o alunado, o que inclui repensar métodos e avaliações, e talvez uma prática cineclubista na escola, sobretudo, no que toca o ensino de língua materna, talvez seja um caminho para isso ou, quem sabe, pelo menos seja uma ponta desse iceberg.

Sabemos também que o trabalho cineclubista na educação não termina aí, ele se constitui um aliado importante no processo de letramento desse alunado. Lembro de L, na sessão do “5X Favela – Agora Por Nós Mesmos”, estranhando alguma construção, na fala de um personagem do filme, fora daquilo que podemos chamar de “norma culta”, “é voar, e não avoar”, grita ele com a TV, como se o personagem estivesse ali de carne e osso, como se aquilo fosse uma peça de teatro e não um filme.

O próprio ensino remoto, que inicialmente foi chamado de EAD, na pandemia do Coronavírus nos obrigou a repensar, minimamente, os nossos modelos de avaliação. Os métodos que no ensino remoto se prestaram a ser simplesmente uma cópia, um decalque daquilo que fazíamos no presencial estavam, necessariamente, fadados ao fracasso mesmo antes de começar.

Presenciei algumas escolas reproduzindo até sua estrutura de horários no chamado ensino remoto, deixando muitos jovens presos a uma cadeira pelo menos quatro horas por dia no meio dessa loucura toda. A fim de compreender um pouco melhor essas relações, que são atravessadas também por relações de poder, dentro da escola, é necessário revisitarmos um conceito tão caro para nós educadoras e educadores: o multiculturalismo.

Somente na década de 70 do último século a escola se tornou uma instituição mais parecida com a que temos hoje. Até ali, pelo menos, a escola, sobretudo a escola pública, era destinada a uma elite muito específica. Em geral, os estudantes que frequentavam a escola naquele momento eram oriundos de famílias brancas, letradas e de classe média. Por isso, é bastante comum, ainda hoje em dia, ouvir de alguém que viveu nessa época: “Ah, no meu tempo, a escola pública funcionava...” ou ouvir alguém dizer com um certo orgulho “Eu fui aluno de escola pública...”. Porém, só por volta da década de 70 com uma reforma na LDB, salvo engano, de 1971 é que os bancos da escola pública finalmente receberam os filhos da classe trabalhadora. E, talvez o multiculturalismo no Brasil nasça desse encontro, quase inusitado, entre os bancos da escola pública e os filhos de uma classe operária que, naquele momento, talvez acreditasse mesmo estar indo ao paraíso.

Mas esse encontro não foi nada amistoso. Curiosamente, foi nesse período que, aos olhos de muita gente, a escola pública passou de um projeto exitoso a um projeto fadado ao

próprio fracasso. Não só pelos investimentos na área passarem a ficar mais escassos ou, pelo menos, mais difusos como se tudo fosse uma grande coincidência mas, sobretudo, pelo fato de essa escola pública estar agora servindo também aos filhos de uma classe trabalhadora.

As aulas de língua portuguesa, por exemplo, não refletiam a língua, nem a linguagem, falada por essas filhas e filhos dessa classe operária, muito menos por suas famílias. Logo, é fácil entender porque esses jovens não se viam retratados, e ainda não se veem, mas isso já é um grifo meu, nesse modelo de escola. Ficou de fora a língua falada pelos becos, pelas ruelas das comunidades onde esses jovens residem, pelas praças. Ficou de fora a língua falada em casa, na intimidade dos lares desses mesmos jovens que, finalmente, adentraram os portões da escola pública.

Por isso, é complicado o discurso de alguns docentes quando afirmam que a escola, sobretudo a escola pública, é uma instituição que pouco mudou em todos esses anos. O fato de a escola pouco ter alterado seus métodos, técnicas e avaliações mesmo com a chegada desse público, não significa que ela não tenha se modificado. São os modos de pensar uma avaliação que continuam os mesmos, são os métodos e técnicas com relação a passagem e aferição desse chamado conteúdo que ainda se mantém. Não podemos dizer que os rostos que circulam hoje pela escola pública são os mesmos que circulavam há quase 50 anos. A mudança no perfil desse alunado impõe mudanças a essa escola ainda que ela seja lenta. E, talvez seja dessas mudanças geradas pelos filhos dessa classe trabalhadora na escola que nasça o que entendemos hoje como multiculturalismo.

2. Fundamentação teórica

É importante destacar que o próprio termo multiculturalismo nasce em um contexto difuso, polissêmico. Para alguns autores, como Candau e Moreira (2003) por exemplo, os respectivos usos e sentidos do termo podem ser constantemente negociados e (re)negociados de acordo com determinados objetivos específicos. É preciso compreender quais os sentidos engendrados pelo próprio conceito de multiculturalismo, que pode variar de acordo com as diversas abordagens empregadas.

Pensando apenas no campo da educação, já se tem inúmeros entendimentos para o termo. Vale lembrar que o termo não é de uso exclusivo da educação. É um termo muito caro também no campo da cultura, por exemplo. Porém, é notória, sobretudo no campo da educação, a polissemia do termo e, de alguma maneira, uma certa banalização, um certo esvaziamento no sentido da palavra “multiculturalismo”.

Para alguns autores, o termo pode dar sentido às lutas de determinados grupos culturais em busca de reconhecimento cultural, o que para Fraser (2012) pode ser muito perigoso porque isso esfacela, fragiliza ainda mais determinadas relações de trabalho por exemplo, uma vez que foram essas mesmas lutas chamadas de “pós-socialistas” pela autora, que levaram o enfraquecimento dos sindicatos nos últimos quinze anos.

Por outro lado, o antropólogo argentino Nestor García Canclini reconhece o termo e diz

que o mesmo possui uma postura positiva de aceitação daquilo é heterogêneo. O autor ainda sinaliza para tomarmos cuidado com o termo “interculturalidade” que pode ser parecido com o que é multicultural, mas que é de fato diferente, uma vez que intercultural pressupõe entrelaçamentos, trocas e o multicultural esbarra na palavra aceitação. E talvez seja isso que me incomode mais porque aceitar não significa, necessariamente, compreender o diferente. E a própria palavra aceitação também nos leva a toda uma sorte de usos, sentidos e significados inclusive a imposição daquilo que é diferente, o que poderia ser um entendimento muito perigoso, sobretudo, no campo da educação.

Para Candau e Moreira (2003), o termo multiculturalismo tem sido empregado para indicar diferentes contextos: (a) uma atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural, uma meta a ser alcançada em um determinado espaço social, (c) estratégias políticas referente ao reconhecimento da pluralidade cultural, (d) um campo teórico de reconhecimento que busca compreender a realidade cultural contemporânea e, finalmente, (e) o caráter atual das sociedades ocidentais.

Longe de querer esmiuçar todos esses sentidos, o que não é objetivo deste trabalho, pelo menos em um primeiro momento, talvez a ênfase de multiculturalismo mais nos interesse seja a letra (d), cujo entendimento é o multiculturalismo enquanto um campo do saber específico com todos as suas tensões, seus saberes e competências.

Nesse sentido, é necessário revisitar um episódio importante do cotidiano escolar de uma escola, na Zona Sul do Rio de Janeiro. É importante deixar claro, antes de tudo, que este trabalho trata, especificamente, muito mais de um relato de experiência, a partir da experiência com o cinema nas aulas de língua portuguesa como língua materna, com crianças e jovens de 11 a 17 anos , do que um artigo propriamente dito.

Em uma segunda-feira, após o primeiro turno da eleição presidencial de 2018, é importante ressaltar que o primeiro colocado nas pesquisas , promoveu discurso de ódio entre as pessoas, sobretudo com relação às minorias: negros, mulheres e gays, ouço uma conversa de C.E com um colega : “Se ele ganhar eu mato essa diretora..., com o professor eu não gasto nenhuma bala “ELE mesmo vai cuidar dele...”, se referindo sempre ao candidato que estava na primeira posição. Só então me dou conta de como a minha sexualidade era evidente para os alunos e de como eu estava duplamente exposto: veado e professor. Fico com medo, comento o ocorrido com V, uma outra educadora e K, uma amiga muito próxima. Vale lembrar que em março desse mesmo ano uma vereadora carioca foi brutalmente assassinada por ser mulher, negra, favelada e homossexual. Apesar do medo, sentia que era preciso resistir, era preciso acolher os jovens, trazê-los para perto. Mas como percorrer esse caminho?

Após uma sessão de filme, alguém invade a sala de leitura arrastando um menino. Era E.C e seu tio. Esse pede a palavra emocionado e nos diz o quanto é duro criar o menino sozinho, o quanto precisa trabalhar para que não falte nada para o menino, diante dos olhos assustados de todos os colegas de classe de E.C. Logo após, obriga o menino a me pedir desculpas em público diante dos amigos. Eu, tão atônito quanto o restante do grupo, nem lembro o que respondi.

Pensando novamente no multiculturalismo, enquanto uma metodologia possível, ou em qualquer outra que, a priori, tenha o cotidiano escolar, ou mesmo uma escola como cenário, é preciso que ela dê conta de toda essa diversidade, de todos esses atores sociais que circulam pelos corredores escolares.

É preciso, de alguma maneira, escutar todas essas vozes que ecoam pelos corredores escolares. E foi exatamente isso que me fez abandonar a entrevista, enquanto metodologia, numa pesquisa sobre cinema e a educação porque talvez aí o próprio cinema se constitua como um método para fazer com que os jovens falem de si, se revelem.

Trabalhar com entrevistas com jovens estudantes em um contexto escolar, em uma pesquisa-participante, onde as figuras do professor regente e do pesquisador se misturam o tempo todo, talvez não seja muito eficiente enquanto método justamente, neste caso, uma estrutura de perguntas e respostas pouco se diferencia do sistema de avaliação a qual esses estudantes são submetidos a cada dois meses.

Candau e Moreira (2003) em encontros com docentes da educação básica trazem alguns apontamentos, algumas questões trazidas por esses mesmos docentes, fruto de uma prática diária com crianças e jovens: Como lidar com essa criança tão “estranha”, que apresenta tantos problemas, que têm hábitos e costumes tão diferentes das crianças “bem educadas”? , como “adaptá-la” às normas, condutas e valores vigente?, como ensinar-lhe os conteúdos que estão nos livros didáticos?, como prepará-la para os estudos posteriores?, como integrar sua experiência de vida de modo coerente com a experiência específica da escola?

Antes de tudo é preciso limpar o terreno; quem seria essa criança “estranha”? , ela é “estranha” com relação a que? E finalmente, por que motivo ela é tão estranha aos nossos hábitos? Que hábitos seriam esses exatamente? É preciso compreender que, talvez, nenhuma dessas questões tenha uma resposta tão óbvia, tão clara assim. Nesse sentido, Candau e Moreira (2003) revisitam a escola pública da década de 70, em que muitos dos personagens que temos hoje, no ambiente escolar, ainda se encontravam ausentes dele, por isso, o uso de algumas expressões como “nós” e “eles”, “inclusões” e “exclusões”.

Porém, mesmo depois da universalização do ensino, e sobretudo, da abertura dos portões da escola pública realmente para todos, refletindo inclusive a respeito da palavra pública no seu sentido mais estrito, nos deparamos hoje com uma escola pública ainda mais excludente, a despeito de todas as discussões sobre a importância de uma inclusão na escola, pensando não só a respeito da criança deficiente, mas também dessa jovem criança, marginalizada, para quem a ausência dos direitos mais básicos, como saúde, educação, moradia, é, de alguma maneira, bastante concreta.

O cinema, mais uma vez, caiu como uma luva para essa tarefa de encurtar o hiato existente entre a escola e esse alunado especificamente. Porém, é preciso escolher bem o filme, precisa falar, dialogar com eles bem de perto. Tratar, de alguma forma, da realidade deles. Daí, a importância de se pensar, se construir na escola um bom trabalho de curadoria desses filmes. Mas talvez isso seja motivo para um próximo artigo sobre a importância de um bom trabalho

de curadoria de filmes para os jovens na escola pública Por isso, a necessidade de falar da experiência de exibir o filme “A Batalha do Passinho” para jovens de 11 a 17 anos, em uma escola pública, no Rio de janeiro.

O diretor do documentário A Batalha do Passinho, Emílio Domingos, era, na ocasião, aluno do PPCULT-UFF. Ao conhecê-lo e me deparar com esse trabalho dele especificamente pensei logo em levar para escola, uma vez que seria algo que talvez fosse mais próximo da realidade dos alunos. Domingos abre com “A batalha do passinho” a produção de mais dois filmes (“Deixa na régua” e “Favela é moda”), o que mais tarde ele chamou de trilogia do corpo. “Deixa na régua” tem como cenário as barbearias da zona norte do Rio, um filme, à princípio, sem cortes, quase sem edição, como se o próprio espectador estivesse sentado na cadeira do Deivão, um dos barbeiros-personagens do filme

“Favela é moda” é sobre uma agência de modelos dentro de uma comunidade carioca, voltado para modelos de pele negra que são tão negligenciados nesse mercado. A película problematiza ainda os próprios padrões de beleza impostos pela sociedade e próprio lugar que o corpo negro ocupa dentro dessa cadeia produtiva. Vale lembrar que o processo de criação deste último filme da trilogia fez parte também da construção da dissertação de mestrado do diretor também sobre o mesmo tema.

Porém, a película que mais fez sucesso com os jovens foi mesmo “A batalha do passinho”, o primeiro filme da trilogia. Talvez porque fale também de um gênero musical tão conhecido pelos jovens e ao mesmo tempo tão estigmatizado. Escolhi uma turma de 6º ano - 1603- para iniciar a exibição. Era uma 5ª feira, dia que eu teria dois tempos seguidos com essa turma especificamente: Ótimo para exibir um filme!!!, De início a turma ficou meio agitada.

As meninas da turma, E, F e R, pouco interagiram realmente, pouco se interessaram. Logo no início do filme, alguns personagens foram reconhecidos por alguns alunos, como o dançarino de passinho Gambá, assassinado em 2012, durante as filmagens do documentário do Emílio. A, diz ter ficado arrepiado na cena em que os colegas cantam um funk homenageando Gambá na praia do Arpoador.

O que pude perceber tanto na exibição com a turma 1603, quanto na exibição com 1701 na segunda-feira seguinte é que poucos alunos interagiram com o celular durante a exibição de “A batalha do passinho”. Tenho notado, de um modo geral, durante a exibição dos filmes com as turmas que eles interagem muito com o celular, o que, necessariamente, não quer dizer que eles não estão gostando, tampouco não estão prestando atenção, talvez essa geração fosse mesmo uma “geração multitela” capaz de prestar atenção no filme, na aula ou no que quer que seja interagindo com o celular. Em certo momento, me recordo de L e mais 5 ou 6 alunos em torno do seu celular.

De repente percebi que os alunos estavam assistindo cenas de passinho no celular de L. O que faz os jovens preferirem se aglomerar em torno de um aparelho mínimo e acessar o conteúdo no celular a acompanhar pela TV? O celular é individual, a TV da ordem do coletivo, mais pessoas podem se aglomerar em torno da TV. É preciso destacar que L e seus amigos não

estavam acessando no celular o mesmo filme que passava na TV e sim outras cenas de pessoas nos bailes, de outros bailes do passinho, essa é a vocação hipertextual do cinema, o que reforça ainda mais a tese de que o professor não é mais o detentor absoluto do conhecimento.

O professor é muito mais que um articulador, um organizador desse conhecimento, um mobilizador dessa e de muitas outras discussões dentro e fora da sala de aula. Ainda para Migliorin (2010), o cinema na sala de aula coloca, de alguma forma, professores e alunos em um mesmo patamar, possibilitando ao professor passar a ser, não mais, o único detentor do conhecimento. O cinema na sala de aula possibilita, de alguma maneira, um momento de partilha, como diria Ranciére (2016): Uma partilha do sensível.

Retomando Haesbart e Mondardo (2018), é essa relação entre o real e o virtual que, de alguma forma, se configura como uma saída possível para essa narrativa que, de alguma maneira, a juventude vem construindo, costurando, ainda que, nesse limiar de identidades forjadas, mestiças, híbridas, quando, de certa maneira, se misturam ali, entre o celular e a tela da TV, entre o real e o imaginário, com todas as suas contradições, enquanto um espaço/território, uma territorialidade, também de disputa, que se configura rapidamente, não em uma possibilidade de fuga do real, como alguns teimam em dizer, mas como uma solução possível encontrada, pelo menos, para aquele momento, no qual o discurso do hibridismo assume certamente um sentido positivo sobretudo, dentro da escola, entre crianças e jovens.

É importante deixar claro que esse artigo, faz parte de uma pesquisa maior, uma investigação, uma reflexão, ainda bastante modesta, a respeito de como crianças e jovens interagem em seus cotidianos, sobretudo na escola, com os diversos gêneros textuais e textos imagéticos, com uma atenção especial para as produções cinematográficas de um modo geral, filmes e séries, a nova febre do momento entre os adolescentes, mas não só isso.

O presente trabalho, faz parte de uma pesquisa, que, entre outras coisas, investiga a forma de como a escola recebe todo esse escopo, esse material vindo dessas crianças e desses jovens, e que também, de uma maneira ou de outra, acaba por recortar, ainda que sem querer, a sua narrativa, “ela faz crochê com os pés”, me diz certa vez M, a respeito de uma imagem que encontrou na internet, de uma senhora que não tinha os braços.

A maneira como os jovens hoje manipulam e lidam com seus smartphones, acessando de redes sociais ao youtube, também faz parte do recorte de uma pesquisa maior, uma vez que esses aparelhos nos trazem, a eles e a nós, uma série de outras imagens, imagens outras, desde memes a video caseiros.

A escola não sabe o que fazer com essas imagens, embora elas estejam nos cotidianos das salas de aula, concorrendo com um conteúdo que, muitas vezes, não leva esse material em consideração passa a ser também um traço bastante distintivo para essa investigação, sobretudo no que toca à formação docente.

Na tarde do dia 08 de outubro de 2018, resolvi também passar de supetão o documento “A batalha do passinho” para turma 1702. Naquela altura, também já havia comentado do filme com S, professora da biblioteca, que comentou com a coordenadora da escola e já estava-

mos tentando trazer o Emílio para feira cultural do dia 28 de novembro daquele ano.

Logo no início da exibição para a 1702, T comenta : Professoor, isso é filme ??? no que eu respondo que sim ela retruca: TEM CERTEZA??? É o que a gt faz na favelaaa!!!, “EU NÃO SOU FUNKEIRO NÃO”, também me diz a certa altura , F, 12 anos. E eu fico pensando em como deve ser difícil para eles se verem como sujeitos, produtores de algum conhecimento. Logo T e sua turma de amigos perdeu o interesse pelo filme. Toda hora pedindo para ir ao banheiro, tentando fugir de alguma forma. Daí eu me lembro do meu contrato com eles.

Quando se trata de exibição de filmes , cinema na escola, era preciso deixá-los livres para entrar e sair. Fingi que não vi T e sua turma fugindo. O contrato com eles precisava seguir dessa forma, porém, talvez, isso só fosse possível ser cumprido porque aquela era uma escola muito tranquila nesse sentido.

Eu sabia que do outro lado da sala havia uma turma que estava gostando muito, que inclusive frequentava baile. “ ah, o Gambá aparece …”, disse um deles logo no início da exibição, “ o que?, vão matar o Gambá?”, retrucou um mediador de um dos alunos especiais.

No pós- filme, pouquíssimos alunos retornam do recreio. A maioria preferiu ficar no pátio matando aula. Na sala , apenas 6 alunos. Começo perguntando se eles gostaram do filme e eles me respondem afirmativamente.

Logo em seguida, pergunto se eles frequentam o baile, eles respondem que sim, “...mas frequentamos mais resenha...” me explicam a diferença entre resenha e baile. Resenha “pode ser uma festa na laje...”, “que toca de tudo” , “só não tem fumo, só se a dona da laje quiser...”, “resenha é mais seguro que o baile”, concordam todos. Coloco na lousa a seguinte questão: FUNK: MANIFESTAÇÃO CULTURAL OU DE VIOLENCIA?

3. Conclusão

Para Canen e Moreira (1999), é preciso um multiculturalismo que supere as desigualdades sociais e culturais, muitas vezes, geradas no seio da própria escola , não basta um multiculturalismo que apenas evidencie essa diferença, é preciso superar essas diferenças , sejam elas étnicas ou culturais. Combater uma educação racista não é o suficiente, é preciso, antes de tudo, operar, manejear os mecanismo de uma educação antirracista. Caso contrário, corre-se um sério risco de massacrar e mascarar ainda mais, no terreno da educação, as identidades culturais pertencentes a grupos minoritários que, de alguma forma, estão forjadas e inseridas em uma macropolítica, ou mesmo uma necropolítica , a política de extermínio que vem assolando o estado do Rio de Janeiro nos últimos 15 anos.

A princípio todos respondem ser o funk uma manifestação cultural, “pode ser os dois ...”, alguém retruca, “tem funk falando de bandido tb”, alguém responde. “Tem funk falando de pornografia, mas isso não é violência....” fez questão de marcar uma das alunas, “mas tem funk falando de mulher ...”, se referindo a alguns funks que reduzem a mulher a objeto, “... alguns funks são cultura e tb violência ...”, “ ...o funk pode ser amor, pode ser desabafo e tam-

bém putaria...”, diz B, 14 anos, emendando logo em seguida, “...já a parte de putaria é o funk proibidão...”, “Alguns funks tem letras agressivas ...”, “A mina vai sentando na boca do fuzil”, alguém cantarola lá de trás.

Para Facina (2009), o funk , sobretudo aquele nascido nas comunidades cariocas, está no cerne da criminalização da pobreza. Ainda para a autora, os que criminalizam tal estilo de música são os herdeiros daqueles que , em tempos mais remotos, perseguiam os batuques e atabaques dentro das senzalas.

Em algum momento, pergunto onde eles moram. A maioria vive em comunidade. L.A faz questão de me explicar que mora no Santa Marta mas na saída do Tabajara. “O baile é um lugar que tem pó, arma, mas você usa se quiser...”, faz questão de me explicar uma delas, “muitas daquelas armas que são filmadas pelo drone nem tão carregadas, a maioria deles nem é bandido, é só para tirar onda...”, diz outra. “ E mais a maioria dos PM são todos bandido que estão metidos no tráfico...”, grita alguém lá do fundo. “Funk Proibidão toca muito nos bailes. Tem uma coisa que eu fico indignada porque falão (sic) que todos que morão (sic) no morro é (sic) favelado e bandido...” , só então me dou conta de como a palavra “favelado” ainda possui um sentido bastante estigmatizado para alguns deles, “...tipo quando tem baile não só tem gente do morro...”, comenta uma delas, “ tem gente que é play-boy(sic), patricinha, filinho (sic) de papai...” reitera.

Para Facina (2012), o funk evidência , de alguma maneira, como a juventude negra e favelada, necessariamente, é criativa e se reinventa, a cada momento, subvertendo essa mesma ordem que insiste em situá-la como perigosa, baderneira e periférica. Por outro lado, para os herdeiros de uma suposta casa-grande, o funk , enquanto um artefato cultural, patrimônio imaterial desde 2009, é o produto, ou mesmo o subproduto, de uma série de faltas : falta de educação, de consciência política ou de classe, de bom gosto , de bom senso ou mesmo de moral.

Ainda para a autora, o inimigo é jovem , preto, favelado e, não por acaso, é , comumente, chamado de “traficante” dentro dessa narrativa de criminalização da pobreza. A relação entre o “traficante” e o “funkeiro” não é casual , uma vez que a figura do “bandido” vai se transformando, cada vez mais, nessa figura do funkeiro , pobre e morador de favela/comunidade, com um gosto cultural “duvidoso” que vai do funk ao reggae.

J, 15 anos, assumidamente gay, diz amar “aqueelas mina do baile com o braço pra cima , com cecê, tudo feia se achando bonita...”, “com aquele cabelo cheio de creme na minha cara... tipo M...” se referindo a uma colega de turma, “...eu quero sair do baile e ver neguinho se esfregano (sic) no meu portão...”, “... eu quero toda sexta-feira saber que e u não vou durmi (sic), “eu quero ouvir o funk no último (sic) volume...”, e encerra dizendo: “ O brasil que eu quero é com mais baile funk.” Penso na campanha da Globo “O Brasil que eu quero”, na ocasião das eleições 2018, a emissora pediu que todos enviassem um vídeo falando sobre o Brasil que gostaria e muita gente mandou videos dizendo querer um Brasil sem influência da emissora, me dou conta então de como esses jovens são, de alguma forma, atravessados pelo discurso midiático.

Sinto a necessidade de trazer Butler para discutir a narrativa desses corpos atravessados pelo funk, pelas narrativas dos bailes, da violência dos corpos. Sinto a necessidade de trazer Butler para compreender Joana (nome fictício) que certa vez, ao me ouvir gritar seu nome me respondeu: Jefferson !!!

A escola é uma instituição que, por si só, está o tempo todo colocando em jogo “sexo” e “sexualidade”, seja na educação infantil quando separa as caixas de brinquedo de menina e brinquedo de menino, seja no segundo segmento do ensino fundamental quando separa em filas meninas e meninos.

É essa mesma escola que o tempo todo fala de corpo, sexo e sexualidade quando proíbe o uso do short que, quando é permitido é apenas nas aulas de educação física, que censura o uniforme cortado e customizado pelo próprio alunado porque deixa a barriga das meninas de fora. Ainda que não seja o tema principal deste artigo, uma reflexão a respeito do campo da sexualidade e gênero na escola é necessária, é impressionante o potencial que o próprio cinema, e a própria narrativa filmica adquire quando inserido no território escolar, “Ele tá com Aids, ele dá a bunda, esqueceu?”, diz B, durante a exibição do filme “Uma aventura incrível”, naturalizando, relacionando dois fatos distintos: ser gay e ser soropositivo. O filme da cineasta do Reino Unido Debs Gardner-Paterson, trata de uma viagem de um grupo de jovens de Ruanda à África do Sul a fim de participar da abertura da copa do mundo de 2010.

O filme tem como um dos seus recortes, embora não seja esse o assunto principal, o alto índice de soropositivos no continente africano, falas que se iniciam com “se a gente tivesse aí”, foi recorrente entre os jovens durante a exibição da película, o que explica uma forte identificação desses jovens com a narrativa de ficção, com a chamada “jornada do herói” de Aristóteles, o que, normalmente, não encontramos nos documentários, “vai para uma coisa que não tem nada a ver e depois volta ...”, me explicou certa vez L.N, 13 anos, sobre o seu descontentamento com o cinema documental.

Para Migliorin (2010), há uma fenda, um hiato entre a intenção do professor ao escolher um filme para ser exibido na sala e os reais efeitos sentidos pelos alunos em sala ao se deparar com uma película. Por isso, segundo o autor, o filme na escola é mesmo “perigoso”, uma vez que tais efeitos fogem do controle do professor, da sala de aula, do território da escola, “é a descontinuidade entre obra e fruição” (Migliorin e Pipano, 2018), é a vocação hipertextual do cinema, evocando, trazendo para dentro da escola os mais diversos assuntos e temas, mesmo os proibidos, ou mesmo aqueles que a escola não sabe, não deseja e não quer se deparar.

Lembro de um colega professor, colega também de disciplina, que era um excelente curador de filmes na escola, seus alunos assistiam verdadeiras pérolas do cinema mundial e da produção nacional, porém, após a exibição, eram obrigados preencher fichas com nomes dos personagens, ordem dos acontecimentos na narrativa, o que os deixava bastante irritados. Retomando Migliorin (2010), espero mesmo que a despeito da intenção do professor, os alunos de K tenham conseguido aproveitar sua primorosa seleção cinematográfica, mesmo depois de preencher as tais fichas: Evoé!

4. Referências

- BARBOSA, A. F. M.; Candau, V. M. *Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos*. Revista brasileira de educação, 2003 - redalyc.org.
- CANEN, Ana; MOREIRA, A. F. B. *Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente*. Revista Edneceducação em Debate, 2017 - periodicosfaced.ufc.br.
- GARCIA, Nestor Caclini. *Diferentes, desiguais e desconectados*. UFRJ, Rio de janeiro, 2015.
- HAESBART, Rogério; MONDARDO, Marcos. *Transterritorialidades e antropofagia: Territorialidades de trânsito numa perspectiva brasileiro latino –americana*. Revista de pós graduação em geografia da UFF, <<http://200.20.0.39/geographia/article/view/13602/8802>>, último acesso em: 28/07/2018.
- MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. *Cinema de brincar*. Relicário, 2019, Rio de Janeiro.
- _____. *Cinema e escola sob o risco da democracia*. Revista Contemporânea de educação, 2011 - revistas.ufrj.br.

CINECLUBE ESTUDANTIL ONLINE

Ações para incentivar professores a realizar vídeo com seus alunos

Josias Pereira

Professor adjunto do curso de Cinema e Audiovisual e dos cursos de pós em Artes e Educação e Matemática da UFPel. Coordenador do Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil.

Gregorio Alburquerque

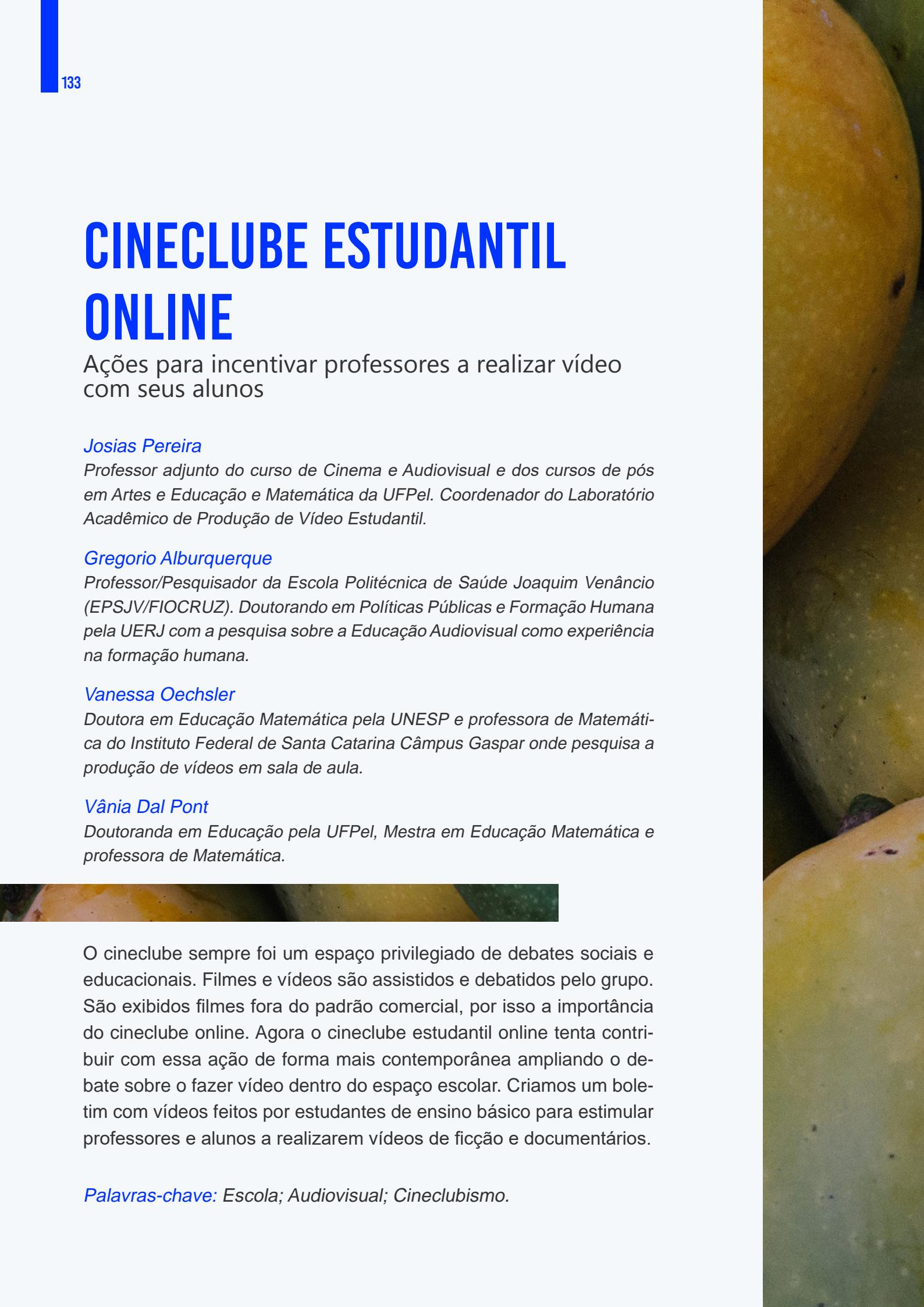
Professor/Pesquisador da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ). Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ com a pesquisa sobre a Educação Audiovisual como experiência na formação humana.

Vanessa Oechsler

Doutora em Educação Matemática pela UNESP e professora de Matemática do Instituto Federal de Santa Catarina Câmpus Gaspar onde pesquisa a produção de vídeos em sala de aula.

Vânia Dal Pont

Doutoranda em Educação pela UFPel, Mestra em Educação Matemática e professora de Matemática.



O cineclube sempre foi um espaço privilegiado de debates sociais e educacionais. Filmes e vídeos são assistidos e debatidos pelo grupo. São exibidos filmes fora do padrão comercial, por isso a importância do cineclube online. Agora o cineclube estudantil online tenta contribuir com essa ação de forma mais contemporânea ampliando o debate sobre o fazer vídeo dentro do espaço escolar. Criamos um boletim com vídeos feitos por estudantes de ensino básico para estimular professores e alunos a realizarem vídeos de ficção e documentários.

Palavras-chave: *Escola; Audiovisual; Cineclubismo.*

1. Introdução

O cinema surgiu em 1895 com a exibição pública feita pelos irmãos Lumière, com “fitas” de cenas reais, como pessoas saindo de uma fábrica ou um trem passando. Essa ação de fotos em movimento criando a ilusão do objeto se movendo criou no espectador, no início, uma sensação de medo. Na primeira exibição pública existem relatos de pessoas se escondendo ou fugindo com medo do trem passar por elas. Aos poucos, os espectadores foram aprendendo e se familiarizando com essa ação. Devemos ter em mente que essas ações foram o modo que a população foi se adaptando a essa nova tecnologia por não ser uma ação familiar e precisou de um tempo para que eles compreendessem essa ação.

No dia 28 de dezembro de 1895, dentro da primeira sala de cinema – que ainda existe –, chamada Eden, foi exibido o primeiro filme de todos os tempos, *Arrivée d'un train en gare à La Ciotat* (Chegada de um trem à estação da Ciotat). Em pouco menos de 60 segundos, a primeira plateia acompanhou a chegada de um trem à estação e viu alguns passageiros desembarcarem. Eles tinham tanta noção do que estava ocorrendo que várias pessoas simplesmente fugiram desesperadas para o fundo da sala com medo de serem atropeladas. Mais: as pessoas que foram filmadas não perderam tempo acenando para a câmera e nem desviaram o rosto a fim de manterem a privacidade. Ninguém sabia o que era aquilo e a imortal cena é perfeitamente natural. Em menos de sessenta segundos estava vista e encaminhada a revolução que criaria a sétima arte.¹ (Sul 21, 2013)

Porém o anacronismo² histórico também se faz presente na historiografia do cinema, pois, em 1888, Le Prince filmou imagens em movimento na sua casa, “Roundhay Garden Scene”³ (Figura 1). No entanto, essa gravação não foi exibida publicamente.



Figura 1: Frames do filme de Louis Le Prince, 1888.⁴

Le Prince, segundo Kelly (2002), após a sua invenção, foi apresentar a máquina (Figura 2) e a patentear nos Estados Unidos. porém, inexplicavelmente, Le Prince sumiu antes de apresentar sua câmera MK1.

¹ Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/postsrascunho/2013/12/o-dia-em-que-os-irmaos-lumiere-apresentaram-o-cinema-ao-mundo/>>. Acesso em 16 jun 2021.

² É um erro de cronologia que consiste em atribuir a uma época ou a um personagem ideias e sentimentos que são de outra época, ou em representar, nas obras de arte, costumes e objetos de uma época a que não pertencem. É conhecido como erro histórico, pois as pesquisas apontam ações diferentes da histórica.

³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8AzgoUFRw7k>>. Acesso em 7 jan 2022.

⁴ Disponível em: <<https://curioushistorian.com/the-first-movies-ever-made>>. Acesso em 16 de jun 2021.

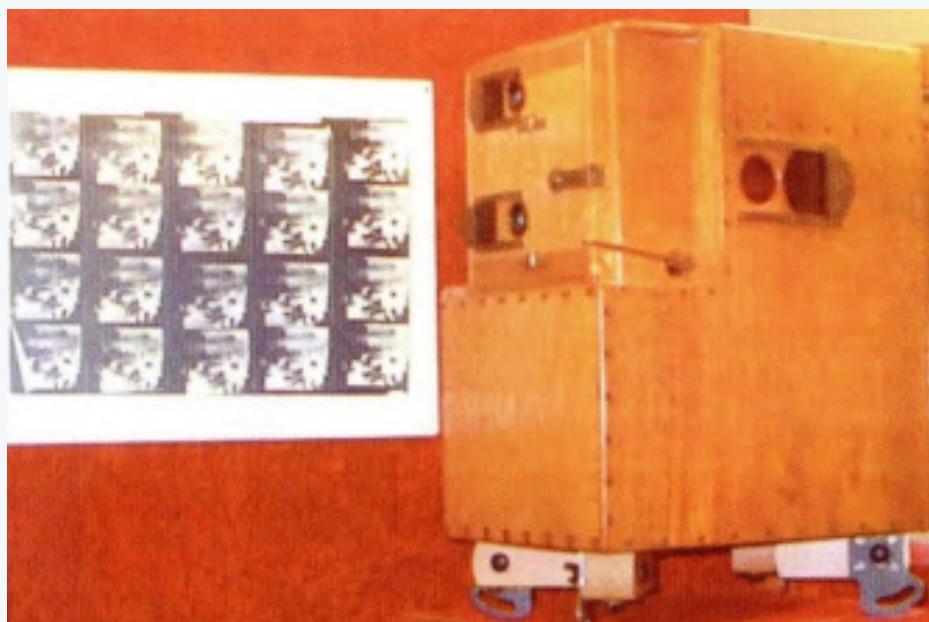


Figura 2: Réplica da câmera feita por Louis de Prince.

Muito se debateu sobre o sumiço de Le Prince ter sido em função do roubo da câmera para o seu posterior lançamento. Teorias da conspiração à parte, o que nos importa neste momento é que o cinema chamava atenção de pessoas em todo o mundo, com os filmes realistas dos irmãos Lumière. Os irmãos que não acreditavam no futuro desta técnica chamada cinema, mas ajudaram em sua divulgação popular e científica. Porém, foi com o francês George Méliès, que era diretor de teatro ilusionista com truques de maquinários, que o cinema ganhou expressão e características de arte. Melies foi um dos convidados para o espetáculo da exibição pública do cinema pelos irmãos Lumière. Ele ficou fascinado com os filmes apresentados e desejou comprar uma câmera dos irmãos Lumière, que se recusaram a vender. Porém Melies não desistiu do seu sonho e conseguiu uma câmera com o inglês Robert William Paul, em 1896.

Várias lendas são narradas, mas a mais usual é que Melies gravava algumas imagens na rua quando sua câmera parou de funcionar passando, logo em seguida, a funcionar novamente. Como Melies estava filmando a rua, quando a câmera parou, o objeto à sua frente manteve o movimento sem a câmera capturar. Quando Melies assistiu ao material no estúdio, percebeu que as pessoas que estavam andando na rua, sumiram. Assim iniciou uns testes e percebeu que poderia usar a câmera para fazer o seu ilusionismo de forma mais fácil, criando assim o stop action. Assim surgem os filmes como “A Tentação de Santo Antônio” (1898); Le diable Noir (1905) e Viagem à Lua (1902) e outros tantos, totalizando mais de 500 filmes.

E a educação não ficou de fora de conhecer o que era aquela tecnologia.

... leva para a sala de aula situações representativas de sentimentos, medos, conflitos próprios da adolescência, estimula a liberdade de expressão, além de promover a reflexão sobre valores e posturas individuais, criando espaço para troca de ideias sobre as consequências atreladas a diferentes escolhas pessoais. (CRUZ; LOHR, 2008, p. 04)

A primeira experiência educacional muito debatida foi a experiência do cirurgião e professor Eugene- Louis Doyen que, em 1898, teve a ideia de usar essa nova tecnologia como processo educacional e realizou uma cirurgia, filmando a mesma, de forma a exibir a técnica a outras pessoas posteriormente. Dr Eugene estava realizando a separação de duas irmãs siamesas e a ideia era utilizar o filme para apresentar a seus alunos questões de cirurgia.

No hospital Saint Michel de Paris, todas as quintas-feiras, à tarde, são projetados filmes cirúrgicos com ensino visual e auditivo para os acadêmicos. O mesmo se faz no hospital de São Luiz, sendo que neste há as lições dadas pelo microfone com alto falante. E ainda mais, vários desses filmes são em côres, o que aumenta o interesse e o valor da exibição. (SANTOS, 2010, p.70)

Assim, o cinema e a educação iniciam uma aproximação. No Brasil, Roquette Pinto iniciou a projeção de filmes para estudantes dentro do museu nacional criando, em 1908, a filmoteca. Este seria um espaço para professores levarem seus alunos para exibir filmes de cunho educacional. Depois de vários debates sobre o uso da tecnologia na educação passando pela criação do rádio no Brasil e sua relação com o movimento dos pioneiros da Escola Nova, movimento que ocorreu em 1932 querendo atualizar a educação brasileira, Roquette-Pinto, em 1936, ajuda a criar o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE).

O INCE, que tinha como prioridade exibir vídeo em espaços escolares, poderia ser entendido hoje como o primeiro cineclube brasileiro.

2. O que é um cineclube?

Segundo a tese de Costa (2015), historicamente o movimento cineclubista surge na década de 70 e seu debate se concentrava em questões sociais, políticas e culturais, pois buscava opor as censuras e perseguições do momento histórico brasileiro. Com a redemocratização, o movimento ganha outros objetivos dentro do novo contexto histórico. O cineclube configura-se como um espaço plural de debate que responde às inquietações, as percepções e também a troca da experiência filmica entre os espectadores. Sua dinâmica inclui, além da proposta e da exibição de filmes, um debate realizado posteriormente à exibição do filme. Já que, como signo sincrético⁵, o filme apresenta diversas possibilidades de interpretação. O debate com os que assistiram serviria para essa ação de discutir quais as perspectivas e percepções de cada um diante do visto. Vale aqui ressaltar que, na década de 1970, estavam em vigor debates sobre o livro lançado em 1968 intitulado “Pedagogia do Oprimido” do exilado Paulo Freire. Nesta época Augusto Boal criou o Teatro do Oprimido, ao perceber que o teatro deveria ser um espaço de diálogo e não de monólogo que apenas apresenta os conceitos para a plateia. O principal debate do Teatro do Oprimido seria justamente a conscientização social da comunidade pela arte teatral. O cinema novo criado no Brasil na década de 1960 em conjunto com os debates do Centro Popular de Cultura (CPC) tem sua origem em debates do cineclubismo da década de 1950. O filme cinco vezes Favela (1962) já aponta a tendência do cinema debater as questões sociais do

⁵ Para Semiótica Greimasiana o signo sincrético permite vários tipos de interpretação já que o significado é intrínseco ao sujeito.

país. Um dos ícones desta época era o diretor Glauber Rocha:

A América Latina permanece colônia e o que diferencia o colonialismo de ontem do atual é apenas a forma mais aprimorada do colonizador e além dos colonizadores de fato, as formas sutis daqueles que também sobre nós armam futuros botes. (ROCHA, 2004, p. 64)

No caso dos autores deste artigo, a realização de cineclubes estudantil tem como base o percurso de formação do aluno. O objetivo dessa atividade seria a criação de um estranhamento nos alunos através de exibições de filmes que possuem uma linguagem cinematográfica diferenciada dos *blockbusters*⁶, possibilitando a desconstrução de um olhar naturalizado sobre o cinema comercial, bem como uma aproximação do conteúdo da experiência social que é o cinema. Dessa forma, a atividade cineclubista se coloca como uma ferramenta da educação para aproximar e transformar olhares, estimulando a produção coletiva de conhecimento em contraponto ao ensino vertical, em que o aluno está posto como mero receptor passivo das informações apresentadas.

3. Metodologia

O cineclube estudantil online nasce desta vertente de fazer com que os alunos da educação básica possam assistir curtas metragens produzidos por seus pares e debater o vídeo realizado tanto no seu contexto narrativo como técnico. É a forma de incentivar os alunos a produzirem vídeos dentro do espaço escolar.

Apresentamos o estudo de caso da criação do cineclube estudantil criado pelo grupo de pesquisa Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil (LabPVE), foi criado em 2011 pelo curso de Cinema e Audiovisual da UFPel e pelo curso de Pós-graduação em Educação Matemática (PPGEMAT). O site cineclube estudantil⁷ foi criado em 2018 a pedidos da comunidade externa, sendo criada uma página com mais de 150 vídeos cadastrados e distribuídos em 24 tópicos (Quadro 1).

Quadro 1: Temas divididos na página eletrônica cineclube estudantil. Site Cineclube Estudantil. 2021	
Curtas da Pandemia	Curtas Educacionais
Adaptação Literária	Animação
Bullying	Curtas de Matemática
Curtas em Inglês	Documentário
Curta sobre drogas	Ética
Meio Ambiente e Reciclagem	Narrativa Contemporânea
Homofobia	Infantil

⁶ Filmes lançados que obtém uma bilheteria alta por ser popular e trabalhar os arquétipos universais sendo lançados e com boa bilheteria em todo o mundo.

⁷ Disponível em <<https://wp.ufpel.edu.br/cineclube/>>. Acesso em 7 jan 2022.

Preconceito Racial	Para Professores
Saúde	Rede Social e Internet
Sexualidade	Terror
Violência contra a Mulher	Zumbi
Trabalho e Sociedade	Vídeoclipe

O site apresenta vídeos de alunos e professores de diversas temáticas e links para cadastramento de curtas e para página pessoal de professores (Figura 3).



Figura 3: Print do site Cineclube Estudantil.

4. Cineclube Estudantil online

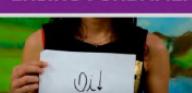
O grupo de pesquisa Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil, em debate realizado entre março e abril de 2021, e com a continuidade da pandemia, criou a ideia de realizar um cineclube online para que professores pudessem enviar para seus alunos curtas selecionados pelo grupo de pesquisa, gerando um debate com esses alunos sobre os curtas produzidos por estudantes de vários locais do país. Os sujeitos da pesquisa foram professores do Rio Grande do Sul que estão realizando um curso online na plataforma Moodle. O curso, que tem como objetivo capacitar professores para que produzam vídeos com seus alunos, teve início em maio e finaliza em agosto. Para auxiliar os professores no uso desses vídeos com seus alunos,

foi criado um vídeo explicativo⁸ que esclarece como funciona o cineclube online. Os boletins foram enviados aos professores para que pudessem se organizar com os seus alunos. A ideia é que este cineclube seja aberto ao público em agosto de 2021 (Figura 4).

Boletim 1:⁹

 <p>BOLETIM LabPVE LABORATÓRIO ACADÊMICO DE PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTE.</p>	 <p>BOLETIM LabPVE LABORATÓRIO ACADÊMICO DE PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTE.</p>
<h2>ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS</h2> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="257 631 471 736">  </div> <div data-bbox="503 631 717 736">  </div> </div> <p>Sentimento de Menina (RESUMO): Amizade de duas meninas que devem decidir o que é mais importante: amizade ou o namorado.</p> <p>Link: https://youtu.be/c0-AW0KThuQ</p> <p>Meu Primeiro Assalto (RESUMO): O dia a dia de uma viciadinha que percebe todas as ações dos vizinhos até que enlouquece!</p> <p>Link: https://youtu.be/12qie_ALpGE</p>	<p>ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS</p>
<h2>ENSINO MÉDIO</h2> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="257 860 471 963">  </div> <div data-bbox="503 860 717 963">  </div> </div> <p>Metástase (RESUMO): Histórias e narrativas estudantis que se cruzam. A busca por novos modelos de sociabilidade, novas formas de ser e estar no mundo.</p> <p>Link: https://youtu.be/lfWuFun1lhk</p> <p>Filosófico (RESUMO): O Filosófico aborda questões sobre a importância da filosofia na escola trazendo de uma forma cômica o conceito da filosofia nas redes sociais.</p> <p>Link: https://youtu.be/72Y9RC-Ao70</p>	<p>ENSINO MÉDIO</p>
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="257 860 471 1127">  </div> <div data-bbox="503 860 717 1127">  </div> </div>	<p>EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="968 705 1170 806">  <p>PEQUENO DINO</p> </div> <div data-bbox="1189 705 1403 806">  <p>GIRALUA</p> </div> </div> <p>Pequeno Dino (RESUMO): A animação aborda o respeito às diferenças, amizade e o combate ao bullying.</p> <p>Link: https://youtu.be/Qg8jBwWW3dc</p> <p>Giralua (RESUMO): A animação aborda as diferenças, amizade e o combate ao bullying.</p> <p>Link: https://youtube.com/watch?v=2q8TTtgG5Y</p> <p>ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="968 932 1170 1033">  <p>A HORTA</p> </div> <div data-bbox="1189 932 1403 1033">  </div> </div> <p>Projeto Horta (RESUMO): Duas crianças apresentam em um projeto escolar a fazer uma horta agroecológica, uma linda horta, comendo saudável do liso e alimentando saudável.</p> <p>Link: https://youtu.be/Wigkm_0B6og</p> <p>O Mistério da Água Suja (RESUMO): A água suja de um reino está deixando alguns animais doentes, inclusive os dragões, os lâmpadas e os príncipes que ali vivem buscam resolver o mistério.</p> <p>Link: https://youtu.be/la592KU-UIU</p>

Boletim 2:¹⁰

 <p>BOLETIM LabPVE LABORATÓRIO ACADÊMICO DE INVESTIGAÇÃO DE VÍDEO EDUCATIVO</p>  <p>UFPEL</p>	 <p>BOLETIM LabPVE LABORATÓRIO ACADÊMICO DE INVESTIGAÇÃO DE VÍDEO EDUCATIVO</p>  <p>UFPEL</p>
<p>Esta página apresenta vídeos que podem ajudar no desenvolvimento de atividades junto a seus alunos, através de discussões em vídeo. Apresenta o material para desenho, pintura, debatidas e as competências de seus alunos. Para que possam organizar cada ação, debaixam vídeos divididos por categorias: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Escolha um que tenha assunto de seu interesse, para que ele possa ser levado à discussão em sala de aula.</p>	
<h3>EDUCAÇÃO INFANTIL</h3>  	<p>ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS</p>  
<p>Era uma vez um gato xadrez (RESUMO): Brincadeira em livros, a História fala de caricaturas, fábulas e comportamentos dos gatinhos e trabalhos em cores.</p> <p>link: https://youtu.be/0z2okub29M</p>	<p>Beleza, Beleza (RESUMO): No começo parece tudo ser perfeito, até Beleza, uma aluna do ensino fundamental ser acusada de roubo e a sofrer bullying dos colegas.</p> <p>link: https://youtu.be/jmIPB_0Vg8</p>
<h3>ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS</h3>  	<p>ENSINO MÉDIO</p>  
<p>Jack, Shan contra o cientista que amava zumbis (RESUMO):</p> <p>link: https://youtu.be/vNihf_2RiRf4</p>	<p>Volta que deu errado (RESUMO): Jesus percebe que a Terra precisa dele, mas será que ela está preparada?</p> <p>link: https://youtu.be/watch?v=Q3PT04n780M</p>
<p>Celular ou... Pega, Pega (RESUMO): Uma menina que não largava o celular acaba se distanciando dos amigos.</p> <p>link: https://youtu.be/2jw6iOB0H3mc</p>	<p>Todo amor é válido (RESUMO): Curta metragem feito por alunos do 1º ano de 2018 do curso integrado de Artes do Curso Técnico de Informática do IFPB.</p> <p>link: https://youtu.be/GK3gP0G_EghE</p>

8 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YRH39gV9EZE&ab_channel=producaovideoestudantil>. Acesso em 7 jan 2022.

⁹ Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/cineclube/files/2021/06/boletim-1-2.pdf>>. Acesso em 7 jan 2022.

10 Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/cineclube/files/2021/06/boletim-2-1.pdf>>. Acesso em 7 jan 2022.

BOLETIM LabPVE
LABORATÓRIO ACADÉMICO DE PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELAÉS - UFPEL

ENSINO MÉDIO - MODALIDADE EJA

Matériales - Física Experimental e Consciência (RESUMO): Motivado pela atual situação pandêmica em que vivemos, realizamos em parceria com a escola onde a sala de aula é online, os estudantes envolvidos na produção do vídeo - Duque de Caxias e tentar em vista a popularização da curva exponencial nas diferentes realidades, visando assim, com o objetivo conscientizar a população, por meio da matemática (função exponencial), de medidas de isolamento social e das medidas de prevenção contra o coronavírus

link: https://www.youtube.com/watch?v=vtz_8EKAuhsQ

EXTRA MAKING OF

RESUMO: The Matrix of Thieves (RESUMO): Documentário de produção do curta feito para professores de outras universidades federais

link: <https://www.youtube.com/watch?v=n5T2-USJMs>

BOLETIM LabPVE
LABORATÓRIO ACADÉMICO DE PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELAÉS - UFPEL

EXTRA

Volta Pra Mim (RESUMO): Ceste é um vídeo feito pelos alunos da Escola Estadual Regente feijo na cidade de Dr. Camargo no Paraná. Quando uma menina descobre a importância de se amar, tudo muda!

link: https://youtube.com/watch?v=essXIoL_4tg

Boletim 3:¹¹

BOLETIM LabPVE
LABORATÓRIO ACADÉMICO DE PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELAÉS - UFPEL

ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

Esta página apresenta vídeos que podem ajudar no desenvolvimento de atividades lúdicas e de reflexão para o ensino fundamental. Apresenta também vídeos que podem ser utilizados para desenvolver as habilidades e as competências de seus alunos. Para que possam organizar cada ação, deixamos vídeos divididos por categorias: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Escolha um que tenha assunto de seu interesse para que ele possa ser levado à discussão em sala de aula.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Ninguém é igual a ninguém (RESUMO): Esse curta apresenta a inclusão e a diversidade de uma turma espalhada e divertida numa escola de educação infantil.

link: <https://youtube.com/watch?v=cfz2T50590>

ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

A Guerra do seculo (RESUMO): Heróis ensinam as crianças a salvarem o planeta, mas os vilões não estão dispostos a deixar isso acontecer.

link: <https://youtu.be/Hwfnr920gIw>

A Biblioteca Encantada (RESUMO): As crianças do primeiro ano tem uma surpresa, descobrem que a biblioteca pode ser um lugar mágico e encantador.

link: <https://youtu.be/RIEFYHzSNIQ>

BOLETIM LabPVE
LABORATÓRIO ACADÉMICO DE PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELAÉS - UFPEL

ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

Elvira (RESUMO): Encountro dois meninos lutam pelo amor de sua amada ela tem um pensamento bem diferente do deles.

link: <https://youtube.com/watch?v=5L2HUR25ewg>

O Diabo não Tem Proconete (RESUMO): O debate entre o céu e o inferno apresenta ações bem complexas.

link: <https://youtu.be/com/watch?v=c2p7SKH5W10>

ENSINO MÉDIO

Contracorrente (RESUMO): Cebó, um menino devedor e viciado em drogas, é um dos meninos mais aminhados que desviam o curso da sua vida. Vidas vêm e vão, erros feitos em uma prova podem ser apagados, mas erros feitos na vida talvez nunca possam ser reparados.

link: <https://youtube.com/watch?v=nhPahCafpw>

Um Sonho de Fotos (RESUMO): Alunos do IE Rio Preto - Pará, falam sobre a pandemia, recordam os momentos vividos na escola e suas expectativas para o inicio do ano letivo de 2020 e a realidade inesperada.

link: <https://youtube.com/watch?v=sdER2B1WOGCQ>

11 Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/cineclube/files/2021/06/boletim-3-2.pdf>>.



A ideia é que este cineclube possa ser utilizado por professores e aumente o debate sobre a importância de se realizar vídeo dentro do espaço escolar, fomentando ainda que outros estudantes se interessem pela arte de produzir vídeos em suas escolas.

5. Referências

- COSTA JÚNIOR, Hélio Moreira da. *O onírico desacorrentado: o movimento cineclubista brasileiro (do engajamento estético à resistência política nos anos de chumbo - 1928 - 1988)*. Tese de doutorado. USP, São Paulo, 2015.
- CRUZ, E. P. da; LOHR, S. S. *O cinema como instrumento na Educação da Afetividade: um convite à reflexão e à humanização* (2008). Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1425-8.pdf>>. Acesso em 26 abr 2016.
- KELLY, Peter, Louis A. A. *Le Prince and the Whitley Family*. Disponível em: <<http://www.oakwoodchurch.info/louisleprince.html>>. Acesso em 16 jun 2002.
- ROCHA, Glauber. *Revolução do Cinema Novo*. São Paulo:Cosac Naify, 2004.
- SANTOS, Rita de Cássia Melo. *Um antropólogo no museu: Edgar Roquette-Pinto e o exercício da antropologia no Brasil nas primeiras décadas do século XX*. Revista Horizonte antropológicos. 2019.
- O DIA em que os Irmãos Lumière Apresentaram o cinema ao mundo*. Sul 21. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/postsrascunho/2013/12/o-dia-em-que-os-irmaos-lumiere-apresentaram-o-cinema-ao-mundo/>>. Acesso em: 16 de jun 2021.

MONUMENTO SANTA CRUZ: UMA NARRATIVA DO SILENCIO

Rafael Garcia Madalen Eiras

Mestre em Humanidades, culturas e Artes (PPGHCA- UNIGRAN-RIO (2020). Graduado em História (2015) e especializado em Fotografia e Imagem (2009) pela Universidade Cândido Mendes (2015) e Graduado em Cinema e Audiovisual pela Universidade Estácio de Sá (2007). E-mail: eiras.rafael@gmail.com. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9152399332013877>. Rio de Janeiro, Brasil.



O presente trabalho analisa a produção do curta-metragem *Monumento Santa Cruz* (2015). Documentário produzido e editado por alunos da disciplina de Patrimônio Histórico do curso de História da faculdade Cândido Mendes, onde o autor deste se insere como o diretor cinematográfico da obra, cruzando essa visão com a do teórico da história. Desta forma o filme deixa de ser somente uma obra cinematográfica e se torna um monumento, uma narrativa de memória revelando os silêncios imóveis dos locais e construções esquecidas, reinserindo estes fragmentos de areias e tijolos na narrativa da história local. Como metodologia a pesquisa pretende trabalhar com uma análise do conteúdo estético do filme.

Palavras-chave: História; Cinema; Santa Cruz.

1. Introdução

No bairro de Santa Cruz, zona oeste do município do Rio de Janeiro, um filme de curta metragem intitulado *Monumento Santa Cruz* (2015) surge de uma aula prática da disciplina de Patrimônio Histórico do curso de História da faculdade Cândido Mendes. A aula, uma saída à campo, se baseava no reconhecimento histórico de certos locais do bairro, proporcionando ao aluno a noção do que era esquecido e o que era exaltada pelo poder oficial, onde essa história também dita oficial criava tanto silêncios, ao se perceber casarios antes importantes e agora aos pedaços, como continuidades ao se depararem com prédios reinventados e revalorizados na criação de uma nova identidade.

A experiência foi filmada e posteriormente editada pelos próprios alunos, no qual o autor deste artigo foi o diretor e um dos idealizadores do projeto. A elaboração deste artigo trata-se, por tanto, de entender toda essa dinâmica da produção do vídeo, onde o ponto de vista do diretor cinematográfico se cruza com o do teórico da história na reflexão sobre esse processo no qual o filme deixa de ser somente uma obra cinematográfica e se torna um monumento. Um lugar de memória para os que vivem na região e não tinham a noção das complexas relações de poder existentes ali. O filme, ao revelar os silêncios imóveis dos locais e construções esquecidas, reinsere estes fragmentos de areias e tijolos na história local.

Por tanto a metodologia proposta para se perceber essa dinâmica se baseia em dois pontos. Na análise do conteúdo estético, ou seja, uma leitura do discurso cinematográfico percebendo 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). E numa revisão bibliográfica acerca das potencialidades do documentário ora como historiografia, ora como ficção.

2. O cinema na história

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 alicerçados pelas forças políticas e sociais do momento histórico e “estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador” (LE GOFF, 1996 p.536).

O Monumento a princípio teria um valor contestável, sendo caracterizado pelo “poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas” (LE GOFF, 1996 p.536). Já o documento, testemunho essencialmente escrito, possuía mais legitimidade por ser relacionado à “neutralidade”. “Onde a objetividade do documento era o oposto da intencionalidade do monumento” (LE GOFF, 1996 p.536).

O autor constrói esse panorama justamente para desfazer essa ideia dicotômica, afirmado que todo documento é monumento, pois ambos são frutos de escolhas e intenções de quem os elaboram. Para ele:

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. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1996 p.545).

Desta forma todo o registro histórico seria considerado documento. Desde vestígios arqueológicos a relatos obtidos através da oralidade.

A história oral é justamente um destas complexas fontes que sempre existiu, mas numa perspectiva de história como processo, com base positivista e historicista, não era valorizada. Na história atual ela ganha novos contornos pois permite defender pontos de vista que não são os vistos de cima, ou refazendo a história de grupos que não tinha a escrita e por tanto eram considerados sem história, ou relegados a segundo plano no esquema hegemônico da história (PRINS, 1992). O mundo contemporâneo parece comportar várias formas de comunicação como as culturas orais, as culturas escritas, e culturas mistas, geradas no advento deste mundo pós-alfabetizado da comunicação de massa eletrônica (PRINS, 1992).

Por esta perspectiva a imagem cinematografia e todos os seus derivados trazem para a oralidade um registro que não o enquadraria na lógica da escrita e sim daria novos valores a ela como um documento historiográfico. No curta metragem produzido em Santa Cruz essa oralidade é importante para se perceber o processo de descoberta dos locais visitados. É através das falas dos alunos e do professor que se tem o diálogo com a história local, sem a necessidade de nenhuma narração em *off*, ou cartela que explique o que acontece na tela.

Segundo o documentarista Eduardo Coutinho em toda a filmagem há uma tensão entre os que produzem o filme e os que falam no vídeo. Como ele cita: “Você sabe que toda filmagem – e acredito que na história oral isso exista também, mas de uma forma mais amena, mais simples, mais implícita – tem que ser negociada.” (COUTINHO, 2009 pg 21). Ou seja, só vai existir a obra se houver antes um diálogo. Por isso Coutinho preservava tanto a ideia de respeitar uma “verdade da filmagem”, acima de uma ideia de verdade absoluta.

Toda montagem supõe uma narrativa, todo filme sendo uma narrativa pressupõe um elemento forte de ficção, e isso também acontece na História, o que não quer dizer que a História seja uma ficção e nem que o documentário seja uma ficção. Eles são um tipo, se quiserem, um tipo diferente de ficção, e o que eu tento na montagem da estrutura é preservar a **verdade da filmagem**, que às vezes pode ser indicada pela informação da situação da filmagem, da data de filmagem, por elementos bem concretos; pelo confronto, se a pessoa pediu ou não pediu dinheiro. Isso quer dizer que, de um lado, você tem a tentativa de manter a verdade da filmagem e, de outro, você é obrigado a fazer uma narrativa com elementos de ficção, porque você constrói personagens, constrói conflitos, que se resolvem ou não. (COUTINHO, 2009, p. 26)

Um texto elucidativo, desta complexa relação do cinema documentário como o documento história é o artigo intitulado *Memória em movimento: a experiência videográfica do LABHOI/UFF*, dos autores Ana Maria Mauad e Paulo Knauss (2006), que trata do uso da história oral como fonte para a produção de um vídeo produzido pela reunião de um conjunto de relatos e imagens de arquivos que os autores vão chamar de “fontes de memória”. O processo narrado no artigo revela que essas fontes foram:

(...) entrelaçadas na composição de uma narrativa que teve como objetivo original temporalizar as imagens através da memória atualizada pelo relato oral.” (...) “O significado processado pelo tempo vivido da memória foi reelaborado, valorizando a dimensão da intertextualidade, relacionando palavras e imagens, resultando numa narrativa polifônica onde os tempos históricos se cruzam.” (MAUAD; KNAUSS, 2006 p.144).

Mas do que somente uma descrição de como o processo do vídeo foi produzido, o texto Memoria em movimento assinala que o cinema é um documento historiográfico privilegiado pois faz emergir da tela o inesperado, mais do que os documentos escritos. “Dessa forma, os filmes podem revelar alguns dos silêncios da história oficial, permitindo alcançar, além da realidade representada, uma zona da história escondida, fugidia, invisível.” (MAUAD; KNAUSS, 2006 p.145)

Marc Ferro foi o primeiro que percebe o cinema como uma importante fonte, uma nova história associa a película com a sociedade que a produz. Apesar da tradição historiografia atual já assimilar novas formas de legitimar suas fontes, a oralidade, o folclore, são exemplos disto, segundo Ferro, faltaria agora inserir o filme associando ele ao mundo que o produz. “O filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História (FERRO, 1992, p.86).

Para o autor todo imaginário produzido pelo homem, sua arte, crenças, invenções, são também história. O filme então deve ser analisado não como uma obra de arte, mas sim como um produto da sociedade em que ele se insere, uma “imagem-objeto, cujas significados não são somente cinematográficos”. (FERRO, 1992, p.87) Introduzindo no estudo histórico um método em que as relações entre os componentes da narrativa filmica e os que não são – como o seu financiamento, seu público, o momento histórico e etc. – produzem elementos que podem ser lidos e analisados.

Junto a uma análise histórica da obra cinematográfica, é possível também propor uma leitura cinematográfica do passado, marcando um outro ponto de vista sobre a relação do cinema com a história.

A leitura cinematográfica do passado coloca o historiador diante do problema de sua própria escrita da história. A experiência de diversos cineastas contemporâneos, tanto no campo da ficção quanto da não-ficção, demonstra que, graças à memória popular e à tradição oral, é possível desenvolver uma abordagem do passado a partir da criação filmografia. (MAUAD; KNAUSS, 2006 p.147)

Diferente do que se percebe comumente os documentários não podem ser vistos como verdades, eles sempre foram formas de representar uma realidade. “O cinema sempre foi um participante-testemunha e um ativo fabricante de significados, um produtor de discurso cinematográfico e não um repórter neutro e onisciente da verdade das coisas.” (DA-RIN, 1996, p.73). Da mesma forma como pensa Le Goff dos documentos escritos, como produtos da sociedade que os utilizaram.

3. O filme

Desta forma os alunos que participaram da saída a campo, cada um com suas visões particulares da realidade e do dia a dia da Zona Oeste, puderam transmitir suas percepções para a câmera, muito mais do que revelando uma verdade, mas sim apresentando suas formas de verdades que podem ser interpretadas pela lógica narrativa do filme.

Mais do que dialogarem com a história, eles também foram impactados pelo processo. Ao assistirem ao filme e perceberem, através da experiência cinematográfica, visões que suas próprias percepções não podiam transformar em palavras e que a subjetividade do cinema pode enriquecer. Afinal, “o cinema dispõe de certo número de modos de expressão, que não se caracterizam como mera transcrição da escrita literária” (MAUAD; KNAUSS, 2006 p.146) trazendo à tona novas forma de se entender a história.

A estrutura narrativa do filme se baseia no entrelaçamento de dois momentos. O primeiro que são as imagens da saída à campo, feitos de forma livre, quase descompromissadas, pois não havia um projeto definido do que seria feito com o material. E um segundo momento, composto pelas entrevistas de alguns participantes selecionados pelo diretor, momento em que as imagens filmadas anteriormente já haviam sido analisadas e a partir desta análise se criou um roteiro para se basear as entrevistas e a narrativa central do curta. É esse segundo momento que busca criar, através da oralidade registrada pelas entrevistas, as percepções de todo o processo que dialogam diretamente com a historicidade presente na linha narrativa da obra.

É importante também perceber a qualidade técnica do filme, que deixa um pouco a desejar se for comparar o filme a um documentário produzido de forma profissional. Em vários momentos há cenas desfocadas, movimentos de câmera abruptos, um som que se mostra cru, sem nenhum tratamento de pós-produção, entrevistas feitas de improviso. Todos os elementos que ao mesmo tempo podem ser lidos como amadorismo, mas que trazem para o filme uma liberdade estética que imprime a experiência da saída a campo de forma mais natural e espontânea. Como já dito, a filmagem inicial foi produzida de improviso e acabam por ser fruto do próprio processo de descoberta dos patrimônios históricos visitados. Desta forma o espectador, com os personagens do filme, parece estar também descobrindo o bairro de Santa Cruz.

O filme começa com rápidas falas dos entrevistados acerca da realidade do Bairro. Para o aluno Jorge Luiz Alves:

Santa Cruz é meio camaleônica... Santa Cruz de instância real e imperial passou a ser uma roça aprazível, agradável, onde muita gente vinha para cá porque historicamente não tinha como morar no subúrbio. Foram sendo tacados para cá, mas até mais o menos os anos setenta virou um lugar bom. Hoje em dia Santa Cruz é um lugar de negociação política.

Marcando a ideia de que o local foi paulatinamente perdendo sua importância depois de ter sido um importante local para período imperial. Região que recebeu um contingente enorme de morados colocados ali pelo governo quase que a força.

A aluna Mayara Maurilo escolhe outra fala para se referir ao bairro: “Santa Cruz é o bairro da ‘galera’ que trabalha longe e só vem para dormir, da ‘galera’ que não tem muito

conhecimento e a ‘galera’ não se interessa muito. Eu acho que é um bairro muito esquecido.” Suas percepções estão voltadas para as dificuldades de locomoção e de acesso a informação, tornando Santa Cruz um lugar esquecido pelo resto da Cidade.

O aluno Paulo Lima, que é envolvido com a política local, afirma em sua fala a importância histórica do bairro: “Santa Cruz é um bairro que para mim sempre despertou interesse não só da questão do interesse político, mas também do ponto de vista histórico, que assim como São Cristóvão, Santa Cruz é um bairro imperial da cidade do Rio de Janeiro”.

E por fim o Professor Eduardo Afonso, que guia os alunos da saída à campo, assinala que: “O Sujeito aqui parece que vive exilado numa cultura muito própria onde não há um resgate ao seu valor histórico a sua memória a sua autoestima e a sua cidadania.” Desta forma o filme revela um panorama sobre a vários aspectos do bairro marcando o seu início

A saída à campo começa com uma importante explanação do professor Eduardo Afonso na porta da universidade, revelando para os alunos os objetivos da aula. Ele fala: “Nós optamos por fazer os pontos, reconhecer estes pontos aqui localmente, muito mais por uma visão, para criar em vocês uma noção política do que é poder, do que é abandono do que é reconhecimento em relação ao patrimônio histórico-cultural do qualquer outra coisa”. Fazendo, assim, um prelúdio do que ele espera que os alunos percebam da experiência. Outra fala importante do professor se dá num trecho de sua entrevista em que de uma forma excitante ele continua essa lógica: “(...) a gente resolveu sair para ver como que a memória e a história estão sendo representados aqui na região. E de que forma esse patrimônio histórico-cultural é reconhecido pelo poder público ou não é reconhecido pelo poder público.”

Claramente a narrativa do documentário busca demonstrar essa dualidade do que é esquecido e do que é ressignificado através de uma política local. O maior exemplo que o filme dá desta dinâmica é o momento em que os alunos se deparam com a *Casa do Sal*, que segundo a narrativa do documentário era o local em que se produzia o sal para a antiga fazenda imperial existente em Santa Cruz. O professor se refere ao local como uma “viúva do espaço”, pois não recebeu nenhum valor político para a história local e se encontra em um estado lastimável de degradação. A fala de alguns alunos demonstra que ali era um local desconhecido para eles, que passavam diariamente pela *Casa do Sal* e nunca tiveram essa percepção.

A fala da aluna Edilaine Melo evidencia aspectos desse silêncio vindo à tona:

Eu prestei atenção em coisas que eu não prestava, que geralmente a gente não olha, não aprecia. Que nem aquela *Casa do Sal*. Eu não fazia ideia de que aquilo ali tinha sido a *Casa do Sal*, apesar de estar super abandonada. Ninguém faz nada! Mas fiquei muito encantada em saber que aquilo era a *Casa do Sal*, jamais eu saberia.

Edilaine com suas palavras percebe que antes aquela casa era silêncio, no sentido de ser abandonada, feia, velha. Mas agora, para seu novo olhar, virou história, a importante Casa do Sal.

Por outro lado, a visita ao batalhão *Villagran Cabrita*, hoje em dia pertencente ao exército, mas um lugar que sofreu mutações de acordo com o tempo e a política. Transformações

que evidenciam a valorização do local, tendo em seu interior um museu do exército com itens até da Segunda Guerra Mundial. Inicialmente o batalhão era a cede de uma fazenda jesuítica, responsáveis pelo povoamento inicial do local, depois foi assimilada pelo império e virou a casa de campo do imperador Dom Pedro I. E, após a Proclamação da República, virou propriedade do exército.

Neste momento o filme trabalha com um poder do cinema que é limitado para a escrita acadêmica da história. Que seria o da metáfora através da manipulação da imagem e do som. Quando o batalhão é apresentado para o espectador através de várias imagens de registro dos alunos interagindo com o local, se percebe a extrema valorização dos símbolos militares. Ao mesmo tempo que esses símbolos de poder bélico são apresentados, o aluno Jorge Luiz fala em sua entrevista:

Se você quer dominar, se você que exercer influência, monumento popular não interessa, se não poderíamos estar falando, já que o assunto é história, mais de Spartacus do que de Júlio Cesar. Spartacus liderou uma revolução escrava e tudo mais. Mas se fala muito em Caio Júlio Cesar, o ditador de Roma, das elites. A mesma coisa depois de dois mil, dois mil e quinhentos anos, a mesma mentalidade.

Essa construção narrativa faz evidenciar que o que se valoriza na região é uma questão de escolha das elites e do poder estabelecido. Dando a entender que o diretor do filme compac tua com essa ideia e percebe nas falas dos entrevistados que esta percepção pode ser uma das verdades que expliquem a dinâmica da valorização ou não dos patrimônios históricos culturais da região.

Por mais controlador que a produção de um filme possa ser, ao tentar moldar uma ideia, há na obra final aspectos que fogem ao diretor e que podem ser lidos de outra forma. Pois o “olhar deve ser assim considerado parte da cultura que demanda uma sociedade e a experiência de seu tempo” (MAUAD; KNAUSS, 2006 p.147) e pode ser percebido de diversas formas de acordo com o tempo e o contexto que a obra está inserida. Já a metáfora é um exercício de dar significados, e ela só se dá na experiência de ver o filme.

Para historiadores como Hayden White e Frank Ankersmit, a dimensão da metáfora no discurso historiográfico é, em última instância mais poderosa do que a literal e factual, atualmente. (ROESTONE, 2010,)

Essa percepção se problematiza, e parecem ter dois pontos de confronto. O primeiro que tem Frank R. Ankersmit (2001) como um de seus defensores, percebe a historiografia ligada muito mais com a estética do que com conteúdo, onde a noção da criação literária se apresenta como uma realidade para os autores. A realidade estaria submetida ao discurso, onde as relações de causa e efeito positivista não fazem mais sentido. Está na interpretação e na relatividade o poder da história. Tanto que o autor percebe que o que se escreve são interpretações de um texto e não mais o texto em si, quando se estuda um pensador, a análise deste já está comprometida por diversos outros textos que o interpretam, sem nem precisar ler o texto original.

Já Peter Zagorin (2001), percebe a historiografia como conteúdo, onde uma realidade percebida pelo pesquisador é que vai gerar o discurso, onde o documento seria uma forma de

validar a verdade e a separa da literatura, pois para o autor as ideias como as de Ankersmit tiram a funcionalidade da história, que seria contar o passado. Zagorin critica essa ideia pois toda essa argumentação transformava a história em um simples discurso literário, onde a estética era mais importante.

Apesar da polêmica que esse diálogo gerou na historiografia atual, é justamente essa concepção, a que percebe a história como interpretação, irmã da ficção, que abre o caminho para se pensar mais seriamente no cinema como uma possível fonte de história, e mais além, como um autêntico produtor de uma historiografia. E no documentário analisado há uma tentativa de fazer essa historiografia particular que trabalha com símbolos e metáforas para ajudar a escrever significados que vão além da pura interpretação objetiva do que se está falando através das entrevistas no filme.

4. Considerações finais

Esse processo, que já foi desenhado em páginas anteriores e se inicia de forma despretensiosa, trabalha uma linha narrativa que transforma as imagens da saída a campo em um discurso, modelado principalmente quando o filme foi editado. Onde a fala do professor Eduardo Afonso e as imagens dos alunos na rua, foram sendo cruzadas com os depoimentos dos entrevistados.

E através desses dois momentos se chegou a um terceiro, onde até os personagens que tinham falas importantes no filme não tinham a total ideia do que seria a obra final. É justamente nessa etapa que se percebe uma das principais características do processo; quando os alunos, e aí se referindo a todos, não só os que deram o depoimento, mas também os que participaram da aula, puderam ter acesso a esse terceiro elemento, que não é a visita a campo em si, nem puramente suas percepções particulares sobre a realidade, mas sim um terceiro ponto de vista que escapava aos olhos destes alunos.

A visão cinematográfica trouxe uma outra perspectiva sobre o assunto. Pode ter tornado mais impactante para alguns, mais curioso para outros, ou mais esclarecedor. À medida que a experiência vivida ia se perdendo no imenso mundo da memória, esse terceiro elemento a quem chamamos de filme, se tornava a sua história e a história do bairro que transitavam.

É justamente nesse lugar que não tem fala, que se insere na percepção de cada um e por isso escondido, que se dá o silêncio da experiência vivenciada nesse processo. É quando os próprios participantes desta realidade participam de uma exploração desta natureza e em seguida podem se distanciar virando espectadores, que há uma outra forma de percepção, a que estava escondida no silêncio da história oficial.

Através das entrevistas se pode obter as informações que não estão escritas, revelando através da entonação do entrevistado, do seu gestual e reações corporais uma outra percepção dos fatos, que não são da ordem objetivista que se espera de um trabalho escrito. Quando se escuta um personagem falar, também estamos adentrando no seu subjetivo e lidando com outras formas de perceber o mundo, que por sua vez também são fontes para o historiador

trabalhar. “O profissional da história define-se como mediador entre os que fizeram a história, legaram seus registros, estão querendo contá-la e aqueles que estão querendo ouvi-la e vê-la.” (MAUAD; KNAUSS, 2006 p.151)

Na parte final do filme a narrativa ainda busca demonstrar uma forma de lidar com essa dinâmica entre o que foi esquecido e o que foi continuado como referência histórica local. Que seria, justamente, a inserção do cidadão, do habitante da região, nos estudos da história da região, através do ensino superior. Como fala o professor Eduardo Afonso: “Acho que o papel da universidade é provocar essas questões, provocar uma crítica e uma parceria para soluções, ver a problematização e trabalhar parcerias para soluções.” As falas finais de cada entrevistado também ressaltam essa importância de se estudar o local onde se vive.

Outro aspecto que se pode perceber no filme, como na maior parte dos documentários produzidos, é de que, assim como o trabalho acadêmico, conta um enredo com começo, meio e fim, na busca de exemplificar sua tese. “Como o acadêmico o cineasta está sempre incorporado a uma visão progressiva do passado. (ROESTONE, 2010, p. 35)”, ou seja, existe na própria narrativa cinematografia elementos que representem essa progressão de fatos e de conflitos inerentes ao pensamento histórico.

Nem todo cinema é historiografia. Um filme de época sem pretensões históricas usa o ambiente do passado como um cenário para um romance ou uma aventura sem se preocupar em interagir com os discursos historiográfico. “Um filme histórico, por outro lado, interage com aquele discurso fazendo e tentando responder perguntas que, a muito tempo circundam um determinado tópico.” (ROESTONE, 2010, p.74)

No entanto, um documentário por ter em sua estética a preocupação com a realidade, acaba por ter na sua gênese essa relação com a história. Sua narrativa não deixa de ser uma tentativa de criar elementos que abordem um ponto de vista sob uma suposta verdade, usando de fontes e documentos, apesar de o gênero também ser uma ficção.

Estudiosos e críticos do documentário já enfatizaram as implicações ideológicas existentes na representação da realidade por meio desta modalidade filmica. A objetividade realista do documentário, por exemplo, pode facilmente escamotear o fato de que o filme está baseado numa certa visão de mundo. (MAUAD; KNAUSS, 2006 p.147)

Desta forma o curta-metragem “Monumento Santa Cruz” está produzindo historiografia, através da modalidade do documentário que aborda a história como tema. Criando uma narrativa que elabora um discurso sobre a valorização ou não dos locais reconhecidos pela historicidade oficial, e como os alunos podem perceber os nuances desta relação mudando suas formas de perceberem o próprio bairro. Neste sentido o filme cria um diálogo com a história ao tentar dissertar sobre o que seria um patrimônio e o que seria o silêncio da história usando o registro da oralidade, tanto do momento da saída a campo como nas entrevistas feitas posteriores a aula, para se chegar a ideia central do texto cinematográfico. Transformando o documentário em um Monumento de Santa Cruz.

5. Referências

- ANKERSMIT, Frank. R. *Historiografia e pós-modernismo*. Revista Topoi, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 2, p. 113-135, mar., 2001.
- COUTINHO, Eduardo. *O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade*. In: Ética e História orais – Projeto História. Revista de pós-PUC\SP no.15; Educ,1997.
- COUTINHO, Eduardo. *Encontros – Eduardo Coutinho*. (Felipe Bragança – Org.). Azougue Editorial: Rio de Janeiro, 2009.
- DA-RIN, Silvio. *Auto-reflexividade do documentário*. Cinemais: Revista de cinema e outras questões audiovisuais, Rio de Janeiro, n.8, p. 71-92, 1997.
- FERRO, M. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FERRO, M. *A história vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- MAUAD, Ana Maria; KNAUSS, Paulo. *Memória em movimento: a experiência videográfica do LABHOI*. História Oral, Rio de Janeiro, v.9, p. 143-158, 2006.
- PANAFRIA, Manuela. *Análise de Filmes – conceitos e metodologia(s)*. VI Congresso SOPCOM, abril de 2009.
- PRINS, Gwyn. In: Burker, Peter. *A escrita da História: Novas perspectivas*. São Paulo: UNESP,1992.
- ROSENSTONE, Robert A. *A História nos filmes / Os filmes na História*. Rio de Janeiro; Paz e terra, 2010
- ZAGORIN, P. *Historiografia e pós-modernismo: reconsiderações*. Topoi, Rio de Janeiro, mar. 2001, pp. 137-152.

A SEMIÓTICA NO EXERCÍCIO DE CARTAS AUDIOVISUAIS

Gregorio Albuquerque

Professor/Pesquisador do Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde e professor da disciplina de audiovisual do ensino médio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ). Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ com a pesquisa sobre a Educação Audiovisual como experiência na formação humana. Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, tendo como título da dissertação: A construção do conhecimento pela fotografia: uma experiência criativa com alunos de ensino médio.



O presente texto apresenta o uso da semiótica a partir do exercício de cartas audiovisuais. Esse exercício consiste em uma produção de vídeo realizada pelos alunos que será enviada para outro grupo que responderá o vídeo. Nesse momento, principalmente, a semiótica se apresenta como uma possibilidade de análise da produção de sentidos a partir de signos representados nos vídeos dos alunos..

Palavras-chave: Semiótica; Audiovisual; Vídeo.

1. Introdução

Na produção de vídeos com alunos, um aspecto de extrema importância é a leitura e interpretação das imagens na sua recepção e produção. Ações como a exibição e debate de filmes em cineclube possibilita de certa maneira a problematização e ampliação da interpretação das imagens dos filmes. Geralmente em sua primeira análise, caminham para o plano do conteúdo e dependendo do debate, as especificidades da linguagem e de expressão são discutidas.

Neste sentido, a semiótica, como uma “teoria de todos os sistemas de significação dos discursos manifestados por quaisquer tipos de texto” passa a desempenhar um papel importante diante do diálogo com as interpretações realizadas pelos alunos. “A semiótica mostra que seu objeto não são os signos, mas a significação, ou seja, as relações diferenciais tanto no plano do conteúdo como no plano da expressão responsáveis pelo sentido do texto.”(FIORIN, p.4)

Nesse debate realizado após a exibição do filme, é possível perceber, através das leituras dos alunos, os elementos significadores que são definidos com as suas percepções e interpretações, ou sejam os elementos do conteúdo e da linguagem debatidos após as percepções dos alunos.

Da mesma forma, uma cor significa, num quadro, em oposição a outras cores. Um movimento de câmera, como plongée, tem sentido em relação, por exemplo, a contra-plongée. Os elementos são definidos pela função no interior do sistema. Por isso, qualquer linguagem é forma (conjunto de relações) e não substância (sons, cores, etc. ou conceitos). (PEREIRA, p.4)

Os elementos da linguagem que possibilitam a criação dos sentidos do espectador, nesse caso, os alunos em um ambiente de cineclube, são extrapolados por leituras sociais. Um exemplo aconteceu em uma exibição do filme Melancolia do diretor Lars Von Trier (2011), onde um aluno, após a exibição, levanta incomodado com o filme e relata “esse filme é uma mentira, se tivesse vindo um meteoro em direção a terra, a NASA iria nos salvar”. Quais os elementos que se destacaram e ganharam sentido para esse aluno?

A semiótica, nesse caso, se apresenta através da representação e da construção simbólica do aluno diante do signo na relação com o contexto imagético, no qual todos os filmes que o aluno viu a NASA sempre salvou a terra diante de uma ameaça, então por que esse seria diferente?

O elemento da destruição do mundo teve uma significação para o aluno diferente do que foi proposto pelo diretor mesmo que sua representação seja o mesmo. O fim de um seria a salvação e do outro, do diretor, o fim do mundo. A busca do entendimento da colocação do aluno diante do filme representa o estudo dos signos sociais no âmbito principalmente ideológico.

A semiótica tem por finalidade, pois, “explicitar as estruturas significantes que modelam o discurso social e o discurso individual” (Coquet, 1984: 21). Como se viu, não se trata mais dos signos, mas da significação, ou seja, das relações diferenciais subjacentes que produzem o discurso. Vai estudar as estruturas, que são sempre relacionais, semânticas e sintáxicas hierárquicas, que produzem os sentidos dos universos discursivos (PEREIRA p.5)

O uso da semiótica no debate da exibição de filmes é uma ferramenta potencializadora

e de entendimento de signos construídos socialmente. Com essa potencialidade de construção de significados através da exibição, como podemos pensar a semiótica dentro de uma produção de vídeo estudantil? A construção do vídeo permite que entendimento pelo espectador? Era isso que era a intenção do aluno passar?

Pensando essas questões e se apropriando da área da Educação Audiovisual¹ foi proposto um exercício chamado de Cartas Audiovisuais.

2. Exercício - Carta Audiovisual²

Com a carta filmada é realizado um debate expondo-as para todos os grupos. Apresenta-se problematizações e discussões, sejam temáticas ou da própria linguagem utilizada no vídeo. Para Bergala (2008, p.129), isso é novo: “diferente da análise filmica clássica, cuja única finalidade é compreender, decodificar, ‘ler o filme’”, o aluno poderá interpretar a carta do outro aluno unindo a mensagem à linguagem cinematográfica, exercitando assim o seu olhar diante uma obra cinematográfica. Através deste exercício, o aluno interpretará, segundo seu olhar, a mensagem que as imagens do vídeo de outro querem passar. Uma imagem tem várias interpretações, mas qual será a interpretação que o outro quis passar? E como foi feito para isto? Poderá acontecer leitura diferenciada do objetivo da carta inicial e assim na resposta o grupo perceberá que não conseguiu transpor em imagens a mensagem que desejava passar.

Sua ideia surgiu através do diálogo entre a exposição de olhares que os diretores Enrice e Kiarostami desenvolveram a exposição “Correspondências”³.

A exposição itinerante “Correspondências” propõe um diálogo entre as obras cinematográficas de Víctor Erice e Abbas Kiarostami. Por meio da troca de “cartas filmadas”, cada qual lança seu olhar sobre a obra do outro (Alain Bergala, 2007).

O objetivo da carta audiovisual é a produção e entendimento de sentido, narrativa e ideia da carta recebida. Esses elementos precisam estar alinhados com a produção de imagens. A carta é uma produção sem interferência do professor, no primeiro momento, sendo a resposta debatida em sala de aula. O que vocês viram na carta? O que quiseram passar e vocês perceberam isso como? A produção da resposta parte de respostas às questões que apareceram ao ver a carta recebida.

¹ Concepção proposta pelo autor Gregorio Albuquerque - <<https://educacao-audiovisual.blogspot.com/>>.

² A concepção da proposta foi realizada em 2010 pelo autor Gregorio Albuquerque e Marina Garcia, no livro “Aprender com experiências do cinema. Org. Adriana Fresquet. Disponível em <https://www.academia.edu/25349856/Cartas_Audiovisuais>. Acesso em 08 jun 21.

³ Disponível em <<https://diplomatique.org.br/kiarostami-e-erice/>>. Acesso em 7 jan 2022.

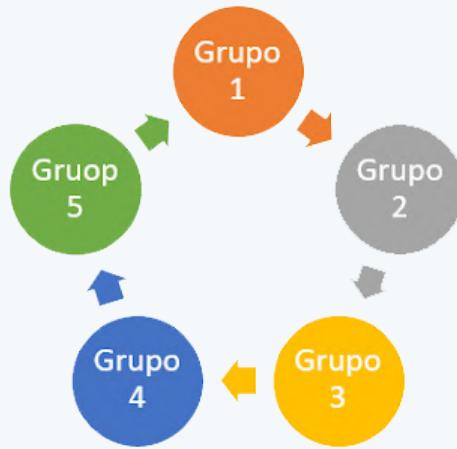
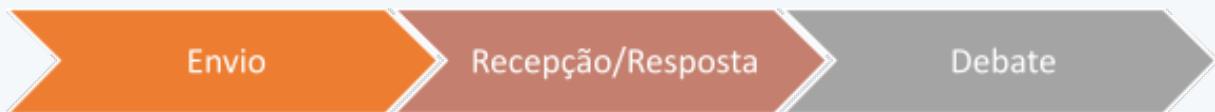


Figura 1 - Divisão de grupos

O exercício consiste em separar a turma em grupos e realizar duas etapas: de envio e de resposta. Cada grupo é responsável por produzir um vídeo “carta” para ser enviado para o outro grupo. O tema é livre. No segundo momento, o grupo que recebeu a carta precisa produzir um outro vídeo respondendo o que o outro grupo quis passar. No final todos os alunos envolvidos no envio e resposta participam de um debate para discutir: “O que vocês queriam passar? A resposta conseguiu atingir essa ideia?



2.1. O envio

Na teoria da comunicação, temos o emissor (remetente), a mensagem e o receptor (destinatário). A mensagem é transferida a partir de um código, ou seja, elementos que possuem significados na relação com outros e deve ser conhecimento de quem envia e de quem recebe. É, principalmente, nesse momento que a semiótica realiza a leitura dos signos e os alunos, possivelmente, criam suas respostas.

Levando em consideração os conceitos de Emissor, Meio e Receptor, podemos dizer que entre o emissor e o meio é necessário ter uma referência para que esse receptor possa decodificar a mensagem da melhor forma, por isso, a necessidade do emissor compreender o signo utilizado pelo receptor. Em um filme, o diretor e o “criador” desse código/signo. (PERREIRA, p.74)



Figura 2 - Primeira etapa - ENVIO

A produção da primeira carta é realizada pelos alunos sem interferência do professor. Toda a escolha e produção parte diretamente dos alunos, cabendo ao professor somente aumentar o debate entre eles e possibilitar a produção como tempos de aulas para produção e equipamento de captura e edição. Esse momento é importante para o professor ter a noção sobre as habilidades e influências dos alunos na produção de vídeos. O interessante é deixar que o diálogo seja entre eles sem interferência do professor. O vídeo pronto, segue para a segunda etapa, de envio e recepção pelo outro grupo.

2.2. A recepção



Os significados são construídos, representados, ilustrados e lidos pelos alunos no momento que recebem a carta. Nessa etapa, o exercício consiste na análise da carta recebida como forma de pensar na produção da resposta. Neste momento o professor pode interferir no debate dos alunos como forma de mostrar outras possíveis leituras.

O que vocês viram no vídeo? Qual a mensagem que eles queriam passar? Como poderiam ter feito para que o espectador entendesse melhor? O professor mesmo sabendo a intencionalidade do grupo que enviou não informa e sim problematiza a resposta. A partir desse debate o grupo desenvolve a resposta da carta. Em alguns casos, já pensando na resposta, o grupo deixa uma pergunta aberta no vídeo para ser, ou não, respondida.

Uma exemplo de carta⁴ que deixa explícita é a “Procura-se”⁵. Três amigos começam uma busca pelo seu amigo Yago que sumiu e ninguém sabe onde ele está. A ideia do grupo era que o outro grupo respondesse onde ele estaria.

⁴ Todos os exemplos parte da experiência da disciplina de Audiovisual da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz).

⁵ Disponível em <<https://youtu.be/gMixpG1hoYk>>. Acesso em 7 jan 2022.



Carta Audiovisual – Procura-se

Outra forma de realizar a carta de envio são vídeos fechados, fazendo com que os alunos que receberam busquem elementos e signos para serem respondidos.



Carta Audiovisual – Cãozinho

Na carta “Cãozinho⁶”, os alunos fizeram uma carta baseada no filme Cão Andaluz do

⁶ Disponível em <<https://youtu.be/bpPdPA-gG7c>>. Acesso em 7 jan 2022.

diretor Luis Buñuel utilizando fotografia. Seu objetivo era realizar uma crítica aos padrões de belezas impostos e que algumas vezes são surreais.

2.3. A análise e resposta

Na etapa de análise e resposta os grupos produzem a resposta a partir da carta recebida. Mas quais signos despertaram atenção nos alunos e que serão respondidos?

O processo criador se desenvolve da seguinte maneira: o criador percebe confusamente uma imagem [em] que [se] encarna emocionalmente o seu tema, antes mesmo que tenha dela uma visão intima. O que ele tem a fazer, é traduzir essa imagem em algumas representações detalhadas que, combinadas, evocarão no espírito e nos sentidos do espectador, do leitor ou do ouvinte, a mesma imagem que ele havia percebido inicialmente" (EISENSTEIN apud BERGALA, 2008, p.144).

Uma experiência de envio e resposta de cartas audiovisuais entre escolas pode ser vista em dois vídeos “terror trash” e “vero”. Esse projeto permitiu um intercâmbio entre escolas e a possibilidade de troca de cartas entre instituições de diferentes lugares.

2.3.1. Semiótica

O que seria o estudo da semiótica dentro do exercício das cartas audiovisuais? Primeiramente partimos da definição de semiótica realizada pelo autor Fiorin:

Assim, a semiótica é uma teoria de todos os sistemas de significação, dos discursos manifestados por quaisquer tipos de texto (o texto verbal, o texto pictórico, o texto cinematográfico, o texto operístico, o texto publicitário e assim por diante). (PEREIRA, p.4)

Segundo o autor Josias Pereira, “ela vai além da semântica, porque seu objeto não é o plano de conteúdo das línguas naturais, mas o discurso veiculado pelos textos.”(p.3). O estudo da semiótica dentro do exercício da carta vai além da semântica dos vídeos e suas interpretações. Ela incide, visualmente, “na combinação de planos de expressão”.

Na linguagem audiovisual, a semiótica ganha seu sentido na relação com os outros.

Da mesma forma, uma cor significa, num quadro, em oposição a outras cores. Um movimento de câmera, como plongeô, tem sentido em relação, por exemplo, a contra-plongeô. Os elementos são definidos pela função no interior do sistema. Por isso, qualquer linguagem e forma (conjunto de relações) e não substancia (sons, cores, etc. ou conceitos). (PEREIRA, p.4)

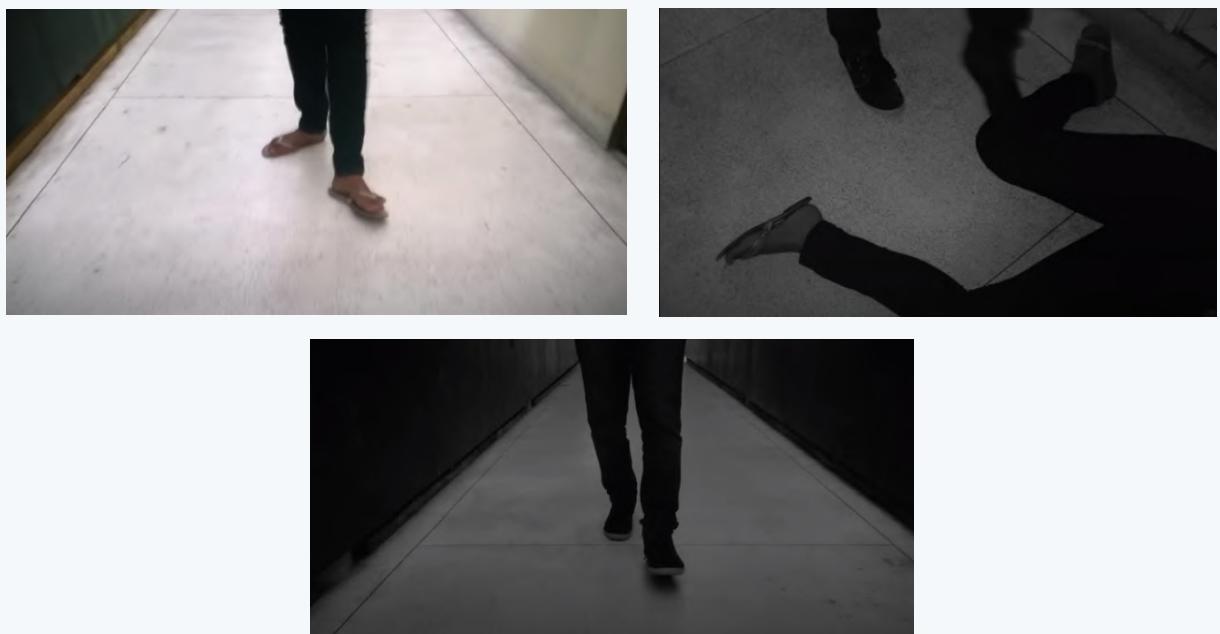
Na etapa de análise, a semiótica permite entender a produção de significados pelos alunos destinatários a partir das suas leituras para a produção da resposta.

Podemos entender melhor a partir do exemplo de uma troca de cartas realizadas por alunos de escolas de diferentes lugares. Essa experiência pode ser realizada a partir de um edital FAPERJ que possibilitou o desenvolvimento de um projeto-piloto de expansão e troca de experiências do trabalho que vem sendo desenvolvido pelo NUTED (Núcleo de Tecnologia

Educacional em Saúde) no campo da educação audiovisual nos últimos cinco anos, estabelecendo um aprimoramento da infraestrutura de quatro escolas da rede pública selecionadas neste primeiro momento. As escolas parceiras que irão compor o projeto são: Escola Municipal José Veríssimo - Rocha - Rio de Janeiro - RJ; Escola Municipal Professor Vieira Fazenda - Barra de Guaratiba – RJ; Ensino Médio Integrado - Colégio Estadual Pedro II – Petrópolis

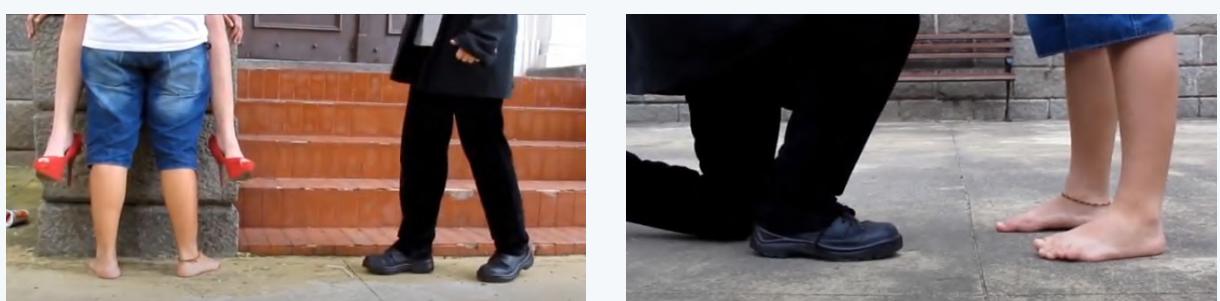
O exercício utilizado no intercâmbio entre as instituições pode ser exemplificado nesse projeto. Uma escola produziu e enviou para outra que teve sua resposta, nesse caso, a produção do “Terror Trash”, realizada por alunos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, em Manguinhos, Rio de Janeiro, proporcionou a resposta “Vero” dos alunos do Colégio Estadual Pedro II em Petrópolis.

2.3.2. Envio⁷



“Terror Trash” - Alunos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

2.3.3. Resposta⁸



⁷ Disponível em <<https://youtu.be/TGD4MnDRPIA>>. Acesso em 7 jan 2022.

⁸ Disponível em <<https://youtu.be/HkMuJrJc2l4>>. Acesso em 7 jan 2022.



“Vero” - Alunos do Colégio Estatual Pedro II - Petrópolis

Na carta de envio podemos visualizar somente os pés dos personagens. O ícone estabelecido é formado com a música que permite a definição das características dos personagens. A cor das imagens também contribui para sua caracterização, de um lado uma pessoa, aparentemente triste, com roupas escuras, música que produz um tensionamento, ampliado com a imagem escurecida. Do outro lado, uma personagem dançando e com a imagem com cores normais. Esses personagens se encontram inesperadamente, ouve-se um grito e a imagem posterior é de um corpo estendido no chão, com os pés do personagem ao lado.

Para além da imagem, a opção do enquadramento dos pés aconteceu porque nenhum aluno queria atuar e a solução foi a filmagem que não aparecesse, mas que permitisse identificar o que estava acontecendo. A música e a cor foram elementos que possibilitaram a leitura das características dos personagens. A narrativa do vídeo foi realizada a partir desses signos e seus significados construídos na união deles. O vídeo da carta pronto foi enviado para os alunos do Colégio Estadual Pedro II, em Petrópolis que produziram o vídeo “Vero”.

No vídeo “Vero” é evidente que o que mais afetou na carta recebida foram o enquadramento e a história com morte no final. Utilizando a mesma construção simbólica de enquadramento, os alunos inseriram signos, como sapatos femininos, pés descalços e sapatos. A trama foi aumentada com o surgimento de mais um personagem que pela construção simbólica, seria o amante da personagem. Esse amor escondido é descoberto e o suposto marido acaba realizando o assassinato do amante. A última cena utiliza do mesmo filtro escuro que a primeira carta. O sentido nesse caso é para a criação do ambiente do assassinato.

2.3.4. Debate

Nessa etapa, todos os alunos, de envio e resposta, são postos para dialogarem. Era isso que vocês quiseram passar? Era isso que vocês esperavam como resposta? O que vocês viram que o outro grupo não viu? Como vocês teriam feito para melhorar a mensagem? Com as perguntas criam o debate eles os próprios alunos que alguns casos ficam surpresos com a resposta porque esperavam outra coisa, ou até, não esperavam mas gostaram mais desse entendimento.



Figura 3- Foto do dia final do projeto onde as três escolas se reunião em Petrópolis para realizar o debater das cartas

Nessa etapa a semiótica se apresenta nas falas dos próprios alunos com suas leituras, expectativas e releituras. Os professores participam do diálogo relatando os processos de produção e as primeiras leituras realizadas. Essa etapa é fundamental para confrontar as produções de significações dos alunos.

3. Referências

- ALBUQUERQUE, Gregorio; GARCIA, Marina de Freitas. *Cartas Audiovisuais*. In.: FRESQUET, Adriana (org). Aprender com experiências do cinema. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ. 2009.
- BERGALA, Alain. Kiarostami e Erice. *Le Monde Diplomatique*. set. 2007. Disponível em <<http://diplo.uol.com.br/2007-09.a1901>>. Acesso em: 01 jun 2021.
- PEREIRA, Josias (org). *A semiótica Greimasiana sem audiovisual: da teoria à prática*. Disponível em <https://www.academia.edu/44527929/Semiotica_Greimasiana_da_Teoria_a_pr%C3%A1tica>. Acesso em 11 jun 21

ENTRE GRADES E GARRANCHOS

Cinema, socioeducação e identidade

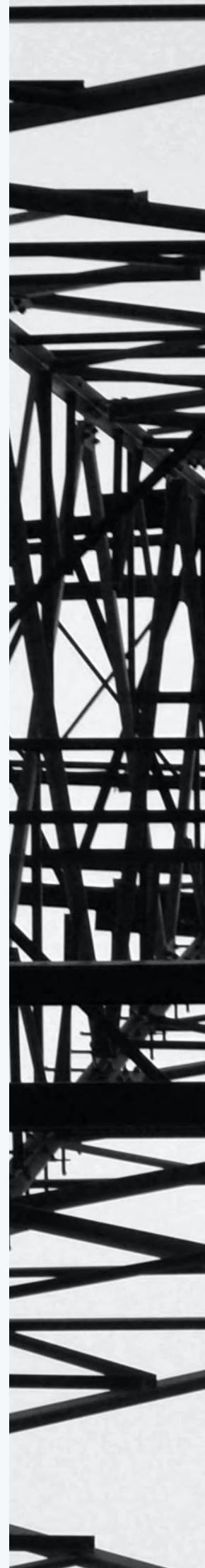
Caio Mário José Sales Lima

Cineasta e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco.



Este trabalho busca refletir sobre os processos de subjetivação implicados na produção audiovisual de jovens em privação de liberdade, partindo do relato de experiência de uma oficina de vídeo do projeto Cartas ao Mundão. Para a reflexão sobre os limites do conceito de identidade que emergem desse contexto, mobilizo os autores Manuel Castells, Stuart Hall, Félix Guattari, Suely Holnik e Gilles Deleuze, identificando como as formas de fuga dos saberes constituídos e poderes dominantes no agenciamento da enunciação podem oferecer uma saída à crise que se estabelece entre o desejo de visibilidade pela automagem e os dispositivos jurídicos de interdição.

Palavras-chave: Audiovisual; Educação; Sistema Socioeducativo.



1. Introdução

Entre 2016 e 2018, coordenei e mediei oficinas de audiovisual para jovens em privação de liberdade, através do projeto *Cartas ao Mundão*¹. A privação de liberdade é uma medida socioeducativa de internação que pessoas entre 12 e 21 anos estão sujeitas a cumprir, após condenação decorrente de algum ato infracional. Em Pernambuco, esta medida é cumprida nos Centros de Atendimento Socioeducativo (CASE), unidades onde os adolescentes permanecem de seis meses até três anos, ou ao completar 21 anos de idade – o que ocorrer primeiro. Em cada CASE, existe o anexo de alguma escola estadual da comunidade, onde são oferecidas aulas para turmas de ensino fundamental e médio, de segunda à sexta-feira, nos turnos da manhã e tarde.

Com o *Cartas ao Mundão*, atuei em seis CASEs, distribuídos em cinco municípios diferentes, entre a Região Metropolitana do Recife e a Mata Sul Pernambucana. Em parceria com o projeto nacional *Inventar com a Diferença: Cinema, Educação e Direitos Humanos*, produzido pelo Laboratório Kumã do departamento de Cinema e Vídeo da Universidade Federal Fluminense, elaborei uma ação pedagógica que incluía uma formação para os professores da escola anexa que nos acompanharam nas oficinas, além de sessões cineclubistas mensais e a própria oficina de vídeo com os jovens, com carga horária de 15h/aula aproximadamente.

As oficinas eram baseadas na metodologia do *Inventar com a Diferença*, que reúne várias propostas de atividades chamadas de “dispositivos”, com objetivo geral de articular uma cena de criação que envolva alunos, professores e comunidade – no caso das escolas que não funcionavam dentro das casas de internação. Esta cena de criação é forjada a partir de regras e provocações iniciais que podem se desdobrar na elaboração de um enquadramento ou um plano, na busca pela narração de memórias a partir de um retrato de família ou na escuta ativa dos sons do entorno, por exemplo. Ao final de cada oficina, produzimos com os adolescentes um filme-carta, espécie de escrita filmica que opera como uma correspondência entre os realizadores e um ou mais destinatários, reais ou imaginários. Toda esta vivência fortalecia um intenso sentimento de pertencimento, autoestima e autonomia, especialmente pela possibilidade de articulação das próprias narrativas e da produção de imagens de si.

Em minha pesquisa de mestrado, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, dedico-me a investigar quais os limites de conceitos como identidade, visibilidade e autoria nas produções audiovisuais do *Cartas ao Mundão* uma vez que, para que possam circular, as imagens em que os jovens aparecem devem sofrer alguma intervenção de natureza gráfica, como tarjas sobre os olhos ou borrão desfocado sobre o rosto; além disso, seus nomes reais devem ser reduzidos a iniciais, caso constem em qualquer crédito da obra. Estas são exigências jurídicas para fins de proteção da imagem dos envolvidos, apesar de que seu amplo e recorrente uso em meios de comunicação massivos e programas de sensacionalismo policial acabaram estigmatizando o recurso e associando os sujeitos a um imaginário de marginalização e violência. Neste sentido, a (auto)representação, desejada e celebrada pelos adolescentes como uma qualidade da experiência com o cinema naquelas circunstâncias, escancara uma crise: em um contexto em que o reco-

¹ Página oficial do projeto no Facebook disponível em: <<https://shorturl.at/kyDH6>>. Acessado em: 10/02/2021.

nhecimento de si está pautado pela visibilidade, o exercício mesmo da visibilidade esbarra em interdições jurídicas que maculam a própria imagem.

A experiência que relato a seguir não envolveu a produção de imagens com a câmera, portanto a questão da intervenção gráfica para preservar os jovens não esteve diretamente em jogo; porém, ela revela tensões, brechas e potências que busco pensar neste artigo como alternativas para os processos de subjetivação na produção audiovisual em espaços de privação, algo que me parece fundamental de ser aprofundado em minha pesquisa. Ensaio aqui algumas possibilidades iniciais de abordagem, a partir do já citado relato de experiência, associando-o a uma análise teórica posterior, baseada na obra dos autores Manuel Castells, Stuart Hall, Félix Guattari, Suely Holnik e Gilles Deleuze.

2. Escrever com o movimento

Cabo de Santo Agostinho, 26 de junho de 2017, dez horas da manhã. Jonas² foi o primeiro a chegar à sala, naquele dia em que começamos a oficina no espaço da Escola Estadual Luísa Guerra, anexa ao CASE Cabo, Região Metropolitana do Recife. Inquieto, ele nos cumprimentou e perguntou em seguida sobre o propósito daquele encontro. Tentei resumir, destacando o fato de que iríamos produzir um filme juntos, dentro daquela mesma semana. Com um olhar entorpecido e aproximadamente 20 anos de idade, o jovem não se interessou muito pelo que apresentei, o que ficou claro pra mim na inflexão impaciente que acompanhou a pergunta subsequente: “Vai até que horas?”. Falei um pouco mais sobre a carga horária e o cronograma dos encontros, além de esmiuçar brevemente nossos objetivos. “Mas eu não sei nem desenhar”, disse Jonas, resistente, como se desenhar fosse a habilidade mínima para realizar qualquer atividade ligada às artes. “Nem a gente. Bora! Fica aí, vai ser massa”, respondeu Anna Andrade, diretora de produção do projeto, que também atuava como monitoria nas oficinas que eu ministrava.

A réplica ligeira e convidativa de Anna revela muito da essência do Cartas ao Mundão e da metodologia do Inventar com a Diferença; buscávamos mediar uma vivência através da imagem que permitisse aos estudantes o compartilhamento de uma mesma experiência de criação, para além de suas habilidades (ou carências). Essa possibilidade deixou Jonas visivelmente desconcertado, mas temporariamente convencido. Em seguida, ele mudou de assunto e contextualizou a situação do seu processo na justiça; faltava pouco tempo para que “pegasse mundão” – ressocialização após a expedição do alvará de soltura – e aquele me parecia o motivo principal que o deixava, mais que impaciente, ansioso. Era como se, por estar com seus dias de internação contados, com sua liberação num horizonte próximo, ele não quisesse arriscar o envolvimento com algo que, por qualquer motivo, o expusesse a uma situação que pudesse resultar na prorrogação de seu tempo sob a medida restritiva. Segundo Jonas, o registro da participação naquela oficina em seu Plano Individual de Atendimento (PIA) – um tipo de relatório de acompanhamento interno –, poderia ser interpretado pelo juiz como um aspecto positivo de seu cotidiano na Unidade, o que, segundo ele, acarretaria na decisão pela sua permanência por

² O nome verdadeiro de Jonas foi omitido para não expô-lo.

mais tempo ali. Fazendo uma observação prévia sobre minha ignorância a respeito dos pormenores disciplinares do sistema, eu disse que, na minha leitura, a frequência dele na oficina poderia fortalecer a constatação de sua aptidão para ser reinserido no mundão, já que aquela era uma vivência coletiva diretamente associada a uma competência socioemocional que poderia facilitar o convívio com o outro – dentro e fora da Unidade. Ele não contestou.

Os demais jovens que formavam a turma foram chegando e, após alguns minutos em silêncio, Jonas voltou a nos perguntar sobre o horário e agenda da oficina. Voltei a falar do nosso cronograma e comecei a introduzir a proposta daquele dia, que previa a confecção de *flipbooks* – um pequeno livro com imagens dispostas em sequência que, ao ser folheado, promove a ilusão do movimento. Este é um dispositivo presente no Cadernos do Inventar³, que estimula os estudantes a fazerem pequenos “filmes de bolso”, com recursos muito simples. Destaquei que não precisaríamos só desenhar, mas também brincar com as cores ou o alfabeto, por exemplo. “Mas eu mal sei ler e escrever, tio”, argumentou, como se aquela condição fosse ainda mais comprometedora do que a já rebatida falta de habilidade com os desenhos ou a dúvida sobre o impacto daquela experiência em seu PIA. “Mas aqui a gente vai escrever com o movimento das imagens”, defendi e, já me antecipando a qualquer resposta: “E, de algum modo, com as imagens você já está acostumado a lidar”. Jonas suspirou e se acomodou na cadeira, como se estivesse dando mais uma chance ao que eu estava propondo.

Com a turma já completa – trabalhamos inicialmente com dez estudantes, selecionados pela equipe técnica do CASE e da escola - começamos a atividade, nos apresentando e assistindo juntos a alguns filmes já produzidos em oficinas como aquela que estávamos iniciando. Jonas acompanhava tudo de braços cruzados, em silêncio e, à medida em que avançávamos, sua atenção se dividia menos entre o conteúdo que exibíamos na TV e a necessidade de saber que horas o meu relógio marcava.

Avançando para um segundo momento do encontro, conduzi a discussão para contextualizar os primeiros anos do cinema, quando os filmes eram produzidos em películas - ou “fitas”, como os jovens identificaram os fragmentos do rolo de 35 mm que eu levei pra mostrar. Com o objetivo específico de comparar os equipamentos caseiros que eram usados há mais de 50 anos com os que podemos carregar nos nossos bolsos atualmente, passei de mão em mão uma câmera Super-8, que era sempre associada a um revólver – acho improvável que qualquer pessoa, inserida ou não num contexto de violência, não faça a essa mesma associação. Essa relação acabava sendo muito oportuna porque, a partir dela, tentamos contornar a ideia da arma como objeto concreto e da violência como um ato literal, pra pensar na câmera e no cinema como arma simbólica, e na própria violência no campo da representação mesmo. Dizendo de outro modo, pensar como essa linguagem pode nos ajudar a “disparar ideias”, pensamentos e possibilidades que pudéssemos extravasar nossos desejos e fantasmas, através do artifício alegórico dos sons e imagens.

Àquela altura, eu já não me preocupava tanto em convencer Jonas a ficar conosco, uma

³ Livro pedagógico organizado pela coordenação do Inventar com a Diferença, que reúne propostas de encontros e exercícios a serem desenvolvidos com os alunos.

vez que ele, como os demais estudantes, parecia minimamente envolvido com a atividade – ou, no mínimo, mais tolerante a ela. Aproveitando os negativos que tínhamos em mãos, lançamos a questão: “Mas como essas imagens que estão aí fixas, se movimentam no cinema?”. Os adolescentes preferiram não arriscar, com exceção de um ou outro que abortava sua resposta, antes mesmo de começar a elaborá-la de fato. Jonas continuava em silêncio, como estava desde o início. Distribuí alguns *flipbooks* entre os alunos, explicando que, basicamente, seria tudo uma espécie de truque ótico; assim como naquele livrinho, as imagens fixas do cinema eram impressas em sequência na película, com uma pequena variação de posição, e exibidas a certa velocidade que nos davam a ilusão de que estavam em movimento.

O encantamento da maioria dos jovens, diante daqueles pequenos livros com imagens como as do primeiro filme dos irmãos Lumière e de um gol de Pelé na Copa do Mundo de 1958, foi uma constante nas oficinas que mediamos. É um encantamento que parte de certa ludicidade - algo escasso no cotidiano hostil da internação - e que, ao mesmo tempo, os conecta a um território de interesse quase científico, que se traduz na minúcia da observação de cada página dos livrinhos ou nas perguntas ligadas aos meandros de sua confecção. Na prática, parece-me que isto se vincula a algo do pensamento de Paulo Freire que nos apegamos bastante nas nossas ações experimentais, que ele chamou de “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2015, p. 386). É como se esse estímulo que operamos junto aos alunos, buscando a superação de uma certa curiosidade ingênua, evoluísse para algo próximo de um interesse ontológico mesmo sobre determinado objeto de estudo – aqui, o cinema.

Porém, ao contrário da maioria de seus colegas, Jonas não revelava grande entusiasmo ao folhear os *flipbooks*. Ele continuava em silêncio, seu olhar seguia entorpecido, mas me animava o fato dele ter permanecido até ali, o que o aproximava do momento de experimentar a feitura do seu próprio filme de bolso. Não obrigávamos estudante algum a permanecer em sala e alinhávamos esta prerrogativa junto à coordenação da Unidade e da escola para que isto também partisse da casa. Se o jovem, por qualquer motivo, desejasse abandonar o projeto, nós não associaríamos sua opção a qualquer retaliação disciplinar. Nossa única exigência, pactuada coletivamente com o grupo de alunos, era que o desinteresse em continuar fosse claro e manifesto, para que pudéssemos, se fosse possível, preencher a vaga com outro interno interessado.

Propus aos estudantes que produzissem seus próprios *flipbooks*. Todos concordaram, inclusive Jonas. Mas, antes de distribuir os blocos de *post-it* e canetas coloridas que seriam usados nessa produção, enfatizei o aspecto que nos serviu de argumento na conversa com Jonas: não era preciso saber ler, escrever ou desenhar; o mais interessante, aliás, seria a possibilidade de brincar com formas geométricas, cores ou rabiscos, por exemplo. Para ajudar a estimular este caminho, eu exibia nas oficinas as animações *Dots* (1940) e *Boogie-Doodle* (1948), do cineasta escocês Norman McLaren. Aquela me parecia uma escolha decisiva para engajar os jovens em formas alternativas de pensar a imagem e pra que eles não se dedicassem tanto a produzir apenas traços elaborados, realistas e cenas complexas, como a reprodução do gol de Pelé – situação que era recorrente quando os filmes não eram exibidos. Além de frustrar os estudantes pela precariedade do acabamento, as tentativas de reproduzir uma cena mais narrativa

e detalhada também foram desanimadoras porque não tínhamos tempo suficiente pra completar todas as páginas do bloco, o que, naturalmente, comprometia a fluidez do movimento.

Após assistirmos aos filmes, os estudantes começaram a produzir. Jonas refutou o uso das canetas coloridas e começou a rabiscar seu bloquinho com uma *Bic* comum, que tinha cata- do ali, entre as nossas coisas. Em menos de cinco minutos, enquanto a maioria ainda estava sem ideia do que fazer ou ainda preenchia as primeiras páginas em caráter de estudo, Jonas veio até mim, dizendo que já havia concluído. Ao folhear o livrinho, encontrei só três ou quatro páginas – de um total de quase 40 – com riscos aleatórios. “Incrível!”, exclamei. “Vai ficar ótimo, mas é preciso preencher mais folhas, pra que o movimento fique afiado. Tenta aí, desenha mais”. Jonas parecia nem acreditar no que eu propunha. Me ocorria que, de algum modo, ele achasse que provaria sua inabilidade ou até me ofenderia, pelo fato de ter proposto traços supostamente tão negligentes. Ou não; talvez, diante da abertura que apresentávamos desde o início, aquilo poderia ser realmente o suficiente para que, enfim, ele fosse embora, sem que insistíssemos em sua participação. Mas Jonas não protestou. Voltou à sua banca e, percebendo que eu o acompanhava com os olhos, começou a friccionar a ponta da caneta pelas demais páginas do bloquinho, sem mesmo olhar pra elas.

Cerca de cinco minutos depois, Jonas me abordou novamente. “Posso ir agora?”, indagou, enquanto me entregava seu trabalho. Ele tinha preenchido mais páginas com seu garrafinho, mas havia pulado várias delas. Eu insisti: “Olha, tem muito intervalo vazio aqui. Tá ficando legal, mas se você deixar completo, o movimento vai ficar ainda mais interessante”. Folheei o bloquinho, ele reparou nos intervalos sem movimento. Não comentou nada, voltou a sentar e riscar mais folhas. Eu começava a ficar realmente interessado no resultado do trabalho de Jonas, por mais que seu esforço fosse o de, ao menos incialmente, se livrar logo daquilo. Depois de produzidos, sempre levávamos os *flipbooks* pra casa e os digitalizávamos; colocávamos tudo em sequência num programa de edição, o que acabava resultando em pequenas animações artesanais, que levávamos de volta pra Unidade, onde assistíamos em grupo. Entusiasmava-me imaginar o efeito que o trabalho de Jonas causaria e como isto poderia representar alguma melhora na sua autoestima, afinal, ele teria produzido algo, apesar de suas limitações.

Em sua última investida, já convencido de que eu não insistiria mais, Jonas me mostrou seu *flipbook* completo. “Que viagem, isso tá parecendo Brakhage!”, comentei, já tomado pela empolgação. “Era um cineasta americano que fazia umas doideiras que nem essa tua, só que era com tinta e outros materiais, direto na película. Vou trazer um filme dele pra oficina amanhã, você vai ver”. Sem reações expansivas, Jonas não comentou nada, mas me ouvia com certa atenção e, desta vez, como se começasse a acreditar naquilo. “Pinta essas páginas, usa as canetas coloridas, vai ficar ainda mais doido isso aí!”, lancei a proposta enquanto já me dirigia para folhear a produção de outro aluno.

Por volta das onze da manhã, boa parte do grupo já havia concluído os trabalhos - compostos por páginas que se dividiam entre palavras soltas, frases sobre liberdade, jogo da velha, bandeiras de São João, formas geométricas simples e rasuras⁴ como as de Jonas -, enquanto eu

⁴ Disponível em: <<https://shorturl.at/emK67>>. Acessado em: 09/02/2020.

e Anna acompanhávamos de perto os que estavam com dificuldades e sem muita ideia do que colocar nas folhas restantes. Na última olhada que eu lembro de ter dado no *flipbook* de Jonas, reparei que, assim como fez com a Bic, as canetas coloridas haviam sido usadas pra dispor as cores de forma aleatória, imprimindo e arranjando-as de modo aparentemente ocasional. Elas não dialogavam exatamente com o sentido dos traços, nem criavam continuidade de uma página para outra.

Eu nem percebi quando o par de funcionárias, que entregava comprimidos e copos d'água aos jovens, entrou na sala. “É só um remediozinho de verme, menino”, dizia uma delas a um estudante receoso, após perguntar seu nome e anotá-lo na ata. Sem nosso consentimento, os que já haviam tomado a medicação iam sendo (ou sentiam-se) liberados. Quando me dei conta, Jonas já não estava na sala. Como ele, parte do grupo tinha saído sem se despedir. Ficamos com três ou quatro alunos na sala, enquanto a funcionária se retirava, pedindo desculpas pelo transtorno.

Por conta da logística da equipe de segurança daquela manhã e do horário do almoço, fomos forçados a antecipar a conclusão da atividade e suspender o debate previsto pro final, para que os últimos jovens voltassem juntos com os que já estavam fora da sala. “De uma e meia, a gente se encontra aqui de novo, conversa sobre o que fizemos agora pela manhã e seguimos pra produzir umas fotos, combinado?”, preferi ser genérico e evitar qualquer antipatia por parte dos seguranças mais apressados. Os três ou quatro que ficaram, mesmo já tendo tomado o remédio e concluído a atividade, continuavam ali, não só porque eu não tinha dado o encontro por encerrado formalmente, mas também pra comentar ou perguntar algo mais – fato que já vinha sendo comum nas outras aulas. “Massa, professor. Deveria ter isso todo dia”, me disse um deles.

Após nos despedirmos dos últimos jovens, fui conferir seus *flipbooks* com mais calma. Procurei logo pelo de Jonas, ansioso por descobrir como ele havia sido finalizado. Mas só tínhamos nove, dos dez livrinhos que deveriam estar ali conosco. Faltava justamente o de Jonas. Mesmo não tendo contato com o resultado final, e apesar de estar condicionado à nossa insistência, eu estava conformado por termos conseguido fazer com que Jonas produzisse e compartilhasse um mesmo instante de criação, apesar das carências que ele vinha elencando sistematicamente, desde o início da atividade. De qualquer forma, esperava tê-lo de volta à tarde.

Algumas horas depois, já tínhamos reorganizado a sala e testávamos os arquivos que iríamos exibir enquanto esperávamos a chegada da turma. Passada cerca de meia hora, nove meninos chegaram acompanhados dos agentes socioeducativos e de um técnico da casa. Jonas já não fazia parte do grupo. “Ele disse que não quer mais vir, posso trazer outro adolescente pra ocupar sua vaga?”, perguntou-me o técnico. Antes de responder, eu queria saber mais detalhes sobre a decisão de Jonas. “Ele só nos disse que não quer mais. Vou trazer um menino ótimo pra substituí-lo, super interessado, você vai ver”, afirmava o técnico, tentando contornar minha deceção.

Pensando sobre o fato de Jonas não ter deixado rastros criativos de sua passagem pela oficina – há apenas o registro de sua presença na ata -, Anna imaginava que, se estivesse na

mesma condição dele, também pensaria em não deixar seu *flipbook* conosco; qual o sentido de se expor ao julgamento dos demais para alguém que já se sente tão inferiorizado? Concordei com ela e também arrisquei supor que, não dando a possibilidade para que eu pudesse apreciar seu trabalho completo – algo que já tinha deixado claro que me agradava –, eu não teria mais chance de insistir para que ele continuasse no projeto. Ou se trataria ainda da relação que fazia entre o PIA e o risco de ficar mais tempo sob a medida socioeducativa? Não tínhamos como saber de fato mas, no fim das contas, ele também poderia não ter gostado, simplesmente – o que, pra gente, talvez fosse mais difícil de admitir.

“O relógio na cadeia anda em câmera lenta”, diz um verso de Diário de um detento, dos Racionais MC’s (1997). Era assim que Jonas provavelmente sentia as horas passarem mais fortemente, enquanto esperava pelo seu alvará de soltura. Para nossa equipe, que estava começando a experimentar formas de estar com o cinema no sistema socioeducativo, o tempo com os meninos ainda parecia curto e o formato ideal das atividades só deveria amadurecer a longo prazo. Mas eu continuo me perguntando sobre as consequências daquela breve experiência na vida de Jonas e se ele fazia alguma ideia de que as imagens que produziu permaneceriam na minha retina até hoje.

3. Se inscrever com o movimento

T. transformou em jangada a porta entortada do bagageiro do carro abandonado que estava no galpão.

Enfiou-se no meio do canal-pântano. Passou o dia todo e os seguintes deitado todo enrolado, solitário, desaparecido.

Sem o pântano e sem a chapa oca, T. teria por acaso conseguido “desenhar-se”, tal como se sente, para mim? (DELIGNY, 2018, p. 83)

O que me chamava atenção, a partir daquilo que me parecia uma pequena conquista do Cartas ao Mundão, era como o cinema experimental nos ajudou a forjar aquela cena de invenção. De algum modo, foi a partir do contato com um universo abstrato e da possibilidade de uma expressão não-narrativa, que provavelmente Jonas tenha se sentido à vontade pra criar também. Por mais que seu método oscilasse entre o deboche, a indiferença e a inconsequência, sua escrita automática e agressiva me remetia ao expressionismo abstrato e às vanguardas que definiram o modernismo nas artes. No contexto de um aparelho disciplinar rigoroso e em regime de privação de liberdade, produzir um filme de bolso que desafia os padrões normativos, a partir de um dispositivo onde a nossa única exigência era a do preenchimento da maior quantidade de páginas possível, parece-me algo muito revelador da potência do cinema no sistema socioeducativo.

Nesta perspectiva, tento fazer uma aproximação da experiência aqui narrada para investigar que aspecto ou aspectos da potência desta produção especificamente podem me ajudar a pensar as provocações que me mobilizam na pesquisa. Retomando a pergunta sobre quais seriam os limites de conceitos como identidade, visibilidade e autoria nas produções dos jovens encarcerados, penso que a questão da identidade, em especial, encontra aqui implicações inte-

ressantes já que, de alguma maneira, a criação do *flipbook* de Jonas envolveu um processo de subjetivação talvez pouco evidente num primeiro momento.

Não é objetivo deste artigo dissertar sobre a origem e os desdobramentos do conceito de identidade ao longo da história, logo vou me deter à noção que julgo mais pertinente na fricção com o corpus analisado. Grosso modo, uma das definições do dicionário Michaelis talvez já nos bastasse, ao colocar que identidade é uma “série de características próprias de uma pessoa ou coisa por meio das quais podemos distingui-las”⁵. Porém, gostaria de desdobrar um pouco mais essa referência semântica, por assim dizer, para uma dimensão mais sociológica. Para isso, lanço mão das ideias do espanhol Manuel Castells, para o qual identidade é “a fonte de significado e experiência de um povo” (2018, p. 190) e, no que se refere aos atores sociais, o “processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (2018, p. 191). A esta definição, justapomos ainda a classificação de sujeito pós-moderno de Stuart Hall (2006), na qual a identidade é definida historicamente, e não biologicamente; Para Hall, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (2006, p. 13).

Para Castells, não é difícil concordar que toda e qualquer identidade é construída, como proposto pela sociologia. A questão essencial para ele é “a partir de que, por quem, e para que isso acontece” (2018, p. 195). O autor completa:

“A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, por instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espacço” (2018, p. 195-196)

Como abordei aqui na introdução, a crise da produção da autoimagem dos jovens em privação de liberdade se estabelece à medida em que o reconhecimento almejado através das imagens de si, esbarra em dispositivos jurídicos de interdição que, através da massificação de seu uso na mídia, por exemplo, voltam a condenar os jovens. Isto porque a reiteração deste artifício, sempre associado a um contexto de violência, marca a identidade desses adolescentes, mesmo que seus discursos, práticas e modos de ser se (re)configurem em outro sentido. Desta maneira, percebemos que o que está em jogo é também a fabricação de uma subjetividade, mediada pela maquinção de um discurso. Félix Guattari e Suely Holnik nos ajudam a fazer essa leitura:

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extra-pessoal, extra-individual (sistemas maquinícios, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza in-

⁵ Disponível em: <<https://shorturl.at/kCLR4>>. Acessado em: 18/02/2021.

fra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e produção de idéia, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.). (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p.31)

Se é no agenciamento de enunciação que a subjetividade dos jovens é maculada, podemos inferir que é nela também onde se pode operar algum tipo de resistência. Naquela manhã de atividade do Cartas ao Mundão, Jonas talvez não soubesse, mas seu garrancho não só não poderia ser capturado pela estigmatização das tarjas e borrões – que, de novo, o relega reiteradamente à marginalização – como forjava um processo de subjetivação onde ele poderia ser outro, sem deixar de ser a si próprio. Dizendo de outro modo, ao descarregar nas páginas daquele *post-it* sua ansiedade e indiferença, Jonas transfigurava seu “eu” interditado da superficialidade discriminatória em uma sequência de quadros indomáveis, capaz de desnortear as formas sistematizadas de identificá-lo, mas que não deixava de representá-lo, com seu incontornável anseio por liberdade. Esta é certamente uma formulação que Gilles Deleuze me ajuda a esclarecer:

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua esse de uma interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação se quer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. (DELEUZE, 1992, p. 123-124).

Quando pontuo que Jonas se transfigura num “eu” que desnorteia e escapa, sem deixar de ser a si próprio, me baseio na leitura de que, neste processo, se mantém a posse de sua interioridade e identidade como escreve Deleuze, já que o que se produz é um modo de existência, uma configuração de ser *na forma, na imagem, no garrancho*. Não pretendo desdobrar aqui as consequências desta reflexão nos casos em que os adolescentes usaram ou usam a câmera na produção audiovisual no regime de internação, mas me parece claro que é essencialmente nesse processo de subjetivação que encontrariamos brechas pra sair da prisão que a própria imagem pode apresentar como armadilha. Mais uma vez, lanço mão das palavras de Deleuze pra consolidar o argumento:

Pode-se com efeito falar de processo de subjetivação quando se considere as diversas maneiras pelas quais os indivíduos ou as coletividades se constituem como sujeitos: tais processos só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto dos saberes constituídos como aos poderes dominantes. Mesmo se na sequência eles engendram novos poderes ou tornam a integrar novos saberes. Mas naquele preciso momento eles têm efetivamente uma espontaneidade rebelde. Não há aí nenhum retorno ao “sujeito”, isto é, a uma instância dotada de deveres, de poderes e saberes. (DELEUZE, 1992, p. 217-218)

Escapar dos saberes constituídos e poderes dominantes me parece enfim a constatação essencial desta breve investigação; penso que esse escape ou fuga seja não só a potência que reside nessa experiência do Cartas ao Mundão como, em certa medida, define a *razão de ser* do cinema em centros de atendimento socioeducativo. Talvez esta síntese arriscadamente radical seja provisória, efeito de um argumento montado sem o atravessamento de outras dimensões que também estiveram em jogo na minha vivência com os jovens e que não coube desenvolver aqui. De todo modo, se foi no limite de sua razão de ser ou pela simples contingência de sua

presença, foi o cinema que deu a ver o problema e, de alguma maneira, relevou – se não a solução – uma saída. Ou, se quisermos ser mais modestos, nos colocou perguntas fundamentais. Assim como o jovem T., personagem de Fernand Deligny que através da chapa oca e do pântano “desenhou-se” para o autor – que naquela ocasião era diretor pedagógico de um Centro de Observação para crianças inadaptadas da França -, teria Jonas por acaso se revelado tal como se sentia, sem o cinema?

Como abordagem inicial que é, certamente esta breve investigação apresenta lacunas e demanda maior aprofundamento numa elaboração mais minuciosa; penso que, por exemplo, estas inferências a respeito da identidade devam ganhar contornos mais complexos à medida em que eu volte a atravessa-la pelas noções de visibilidade e autoria - as duas outras que pretendo investigar na pesquisa e que me parecem de fato muito interligadas na produção dos jovens. De toda maneira, não gostaria de perder de vista a potência destas análises por serem iniciais, pois acredito que elas constituam o alicerce do desenvolvimento da pesquisa.

É aliás a partir deste embasamento que podemos identificar um limite para o conceito de identidade nessa produção audiovisual, que vai se dar justamente no fluxo da fuga dos poderes dominantes, não se caracterizando por algo que distingue, mas que desorienta; que não baseia seu significado num conjunto de atributos culturais específico, mas numa multiplicidade difusa de efêmeros modos de (r)existência. Reformulando o que eu disse a Jonas, sobre “escrever com o movimento”, aqui me parece que, na verdade, a potência se constitui na possibilidade de se inscrever com o movimento, no sentido de esculpir a si mesmo na animação do fluxo e, nessa agência, fazer (trans)correr identidades que escapem à estética conformação que já foi enquadrada e fadada à condenação.

4. Referências

- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. 1^a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações, 1972-1990*. 1^a Edição. São Paulo: ed. 34, 1992.
- DELIGNY, Fernand. *Os vagabundos eficazes - Operários, artistas, revolucionários: educadores*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- FRERE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 11^a Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. 4^a edição. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11^a edição. Rio de Janeiro: DP&A ed., 2006.
- MC'S, Racionais. *Diário de um detento*. IN: *Sobrevivendo no inferno*. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. CD (1h13min).

UMA PRÁTICA DE CARTOGRAFIA COLABORATIVA

Mapeando a escola com imagens, sons e afetos

Tatiana del Gadelha

Educadora audiovisual formada pela UFF. Atualmente, é mestrandanda da UFRJ em Artes Visuais na linha de Imagem e Cultura. Em sua pesquisa, investiga os enlaces entre cinema, educação e território. É coordenadora de um grupo de professores no KUMÃ/UFF e educadora da De Saber.

Nesse trabalho, compartilho uma experiência pedagógica realizada em 2019, no CE Guilherme Briggs - Niterói. Durante uma oficina de três dias, realizamos um mapeamento afetivo da escola a partir de criações audiovisuais. Contextualizo a oficina, refletindo sobre a relação entre práticas cartográficas e o campo das artes; abordando brevemente o campo da arte digital e investigando o aspecto colaborativo das cartografias a partir do uso de mídias locativas.

Palavras-chave: *Cartografia colaborativa; Território; Mapeamento Afetivo.*

1. Introdução

É necessário inventar, sempre, com o mundo, outros modos de habitá-lo. (FRES-QUET, 2013, p. 34)

Com essa escrita, trago reflexões sobre a prática cartográfica – destacando seu caráter subjetivo. Investigo relações entre a cartografia e o campo das artes – percebendo as possibilidades não-utilitárias e criativas de representar territórios. Abordo, brevemente, o campo da arte digital - reforçando a importância das mídias locativas na criação cartográfica colaborativa.

Em sequência, compartilho uma experiência realizada no Colégio Estadual Guilherme Briggs em 2019, chamada CEGUIB Afetivo¹. Durante uma oficina de três dias, propomos aos alunos uma prática cartográfica da escola – feita a partir de dispositivos, dinâmicas e entrevis-tas. Acredito que ao trabalharmos com o campo dos afetos que perpassam o território, trans-formamos as práticas cotidianas, os caminhos e as ações concretas realizadas no espaço físico - fortalecendo nosso senso de comunidade, de pertencimento e nossa autonomia.

2. Mapa enquanto representação – relação com as artes

Mapas são imagens
Mapas são autorretratos
Mapas são manifestações de percepções
Mapas são retratos do mundo da forma
Que aqueles que os criam gostariam
Que o mundo fosse entendido
Mapas são subjetivos
Mapear... é um ato de poder
(Sen, 2007)

Durante a nossa formação escolar, a maioria dos mapas com os quais entramos em contato se propõem analistas e objetivos – apresentando informações *factualis*. De forma recorrente, somos apresentados a narrativas cartográficas hegemônicas, que colaboram na construção de conceitos fundamentais na nossa percepção dos territórios - como *fronteira, nacionalidade e migração*. Dessa forma, percebemos o mundo como um *território dado*, imutável – com rígidas demarcações. No entanto, todo mapa é uma representação da realidade, envolvendo pensamen-tos políticos e pessoais; narrativas e finalidades. Um mapa não é um objeto dado, é uma forma de linguagem. Mapear é como contar uma história.

Como afirma o filósofo Nelson Goodman, todo mapa é esquemático, seletivo e conven-cional – feito de escolhas. Escolhemos mostrar certos dados em detrimento de outros; certas cores para cada um dos dados e por aí vai. Ao mesmo tempo em que essas escolhas e recortes

¹ Disponível em: <<https://mapaafetivoaudio.wixsite.com/ceguibafetivo>>. Acesso em 7 jan 2022.

são a expressão de estruturas de poder, também fabricam estruturas. Portanto, na medida em que cartografar é representar o mundo, também é atuar na construção deste.

Um *mapa* se caracteriza justamente por ser representação; pela sua impossibilidade de ser *mundo* – pela incapacidade de representar toda a complexidade e imensidão de um território. A imperfeição, a falta e a escolha são intrínsecas à cartografia. Nos limitamos a *tentar organizar* o que é vasto e, naturalmente, não-organizável - posicionando objetos extremamente complexos e distintos uns dos outros sob o mesmo plano – tornando-os comparáveis e propondo caminhos entre um e outro. De acordo com Tilberghien, ao realizarmos três ações – nomear, figurar e traçar – temos um mapa.

Tal natureza intrínseca ao mapa – subjetiva e narrativa – fez com que a cartografia se tornasse uma prática muito explorada no campo das artes – principalmente a partir de 1960, com o desenvolvimento da chamada *arte conceitual*. Tais obras possibilitam expressões espaciais múltiplas de um mesmo território. Uma expressão não exclui a outra: por valorizarem processos que atuam no imaginário de um espaço, elas podem coexistir. Assim, pode-se ter diversos mapas, feitos sobre o mesmo território físico – propondo organizações distintas dos afetos sobre o espaço.

Nas artes, a função utilitária do mapa de indicar trajetos, por vezes, desaparece. O próprio significado da palavra *mapa* se transforma e a obra não pode ser *utilizada* para *chegar-se a algum lugar*. Eventos efêmeros ou detalhes que não costumam estar representados, ganham destaque – deslocando relações pré-estabelecidas de importância e de não-importância. Podemos ter um mapa que é feito para se perder – ou para perder as nossas relações habituais com o mundo.

Enquanto obra de arte, o mapa se faz, ao mesmo tempo, representação e imagem. Representação, pois ele faz referência a um território físico – por mais que esse território possa estar quase irreconhecível dentro da obra. Imagem, pois ele organiza elementos e afetos distintos em um mesmo plano, aproximando figuras que não seria possível aproximar no território físico. Portanto, ao explorarmos na arte o desvio, intrínseco à cartografia, entre o mundo e sua representação, acabamos por ir *além da representação* – criando um encontro de potências único à imagem/cartografia criada – possibilitando uma nova construção imaginária de um espaço.

Trago um exemplo dessa relação entre cartografia e arte: o trabalho de Diane Savon, *Mapa das percepções da minha cidade natal*². Essa obra é feita a partir de tecidos variados que a artista conseguiu com moradores dos bairros da cidade de Clifton (EUA). Ela cria uma espécie de colcha de retalhos – bordando o nome de cada bairro nos tecidos. Por mais que seja um trabalho que leve o nome de uma pessoa; uma artista – ele é feito a partir de um grupo: do ato de *remendar* tecidos pessoais, aparentemente sem grande importância para o todo, mas que – juntos – criam a representação afetiva de um lugar. E é isso que nos interessa aqui.

² Tradução nossa. Disponível em: <<http://www.dianesavonaart.com/#/maps/>>. Acesso em 7 jan 2022.

3. Cartografias colaborativas – uso de mídias locativas

Os mapas digitais já ocupam parte importante do nosso cotidiano – traçamos trajetórias diárias a partir do *Google Maps*; buscando caminhos que nos levem de forma rápida e segura ao nosso destino. Nossa corpo, geralmente, se movimenta pelas ruas em rotas previamente traçadas. O GPS, utilizado no *Google Maps*, é uma mídia locativa – um aparato de localização e posicionamento virtual, que possui uma relação direta com uma localização espacial. A relação entre a cartografia e a arte vem adentrando o mundo digital, principalmente pela utilização de mídias locativas.

Ao investigar essas ferramentas virtuais para criar uma cartografia artística, abrimos espaço para a criação em rede – de forma colaborativa. A obra deixa de ser individual – sendo feita por muitos; e deixa de *estar pronta* – sendo constantemente atualizada e alterada por novas contribuições.

Cartografia colaborativa é um termo recente surgido a partir de propostas coletivas de grupos artísticos ou culturais, muitas vezes veiculadas em redes mundiais de computadores ou em meios de comunicação midiáticos. No contexto das redes computacionais, como espaço cíbrido, encontra-se a possibilidade de construção em tempo real de uma poderosa cartografia de movimento nos meandros dos processos de subjetivação contemporâneos, com elementos vindos de toda parte do planeta, não importando onde se esteja. (ROLNIK, 2009 apud VENTURELLI, 2009)

Essas cartografias são criadas conjuntamente a partir de elementos subjetivos e pessoais que, agrupados, formam um todo e dialogam entre si (como o mapa de retalhos visto anteriormente) – redesenhandoo o espaço e os caminhos a partir de sua apropriação afetiva pelos sujeitos.

Dessa forma, sobreponemos uma paisagem mental à paisagem real, criando uma espécie de *território híbrido*: a base é o território físico – mas o território virtual é construído como uma segunda camada, encontrando brechas – através das mídias locativas – para influenciar na matéria física; nos caminhos e nas relações.

Um exemplo é o trabalho *Mapeando Lençóis*³, da artista Karla Brunet. Esse trabalho foi realizado durante o evento Submidialogia#3 em 2008. Um mapa foi construído com participantes do evento e com a comunidade – principalmente crianças. Trata-se de uma cartografia colaborativa que propõe um mapeamento fenomenológico – descrevendo fluxos e trajetos. A partir de um exercício de *deriva* (caminhar pela cidade se atentando ao ato de caminhar – mais do que à chegada a um destino) os participantes faziam anotações analógicas e digitais (enviando fotos, sons e vídeos para o site do projeto).

A *deriva*, como método de criação e de conhecimento dos espaços, propõe outra relação com o lugar. Percorrer o espaço sem “objetividade”, atento às outras possibilidades de interação com o urbano que se apresenta. Trata-se de uma forma de (re)conhecer a cidade, de se permitir a experiência e contaminar-se pelo acaso e pelas relações. Além do mapa construído colaborativa e coletivamente, em trabalhos como este se tem também a riqueza da experiência dos participantes (LEIRIAS, 2011 p. 78)

Dessa forma, tem-se um mapa extraoficial da cidade – criado por habitantes locais e visitantes; um mapa que, ao mesmo tempo, é memória - organizando trajetos e percepções pas-

³ Disponível em: <<http://lencois.art.br/blog>>. Acesso em 7 jan 2022.

sadas - e atualização – influenciando o olhar e o caminho de quem escolhe percorrer a cidade guiando-se por esse mapa.

Outro exemplo é o projeto *Aqi*⁴, lançado em 2011 e desenvolvido no LART- Laboratório de Pesquisa em Arte e Tecnociência do FGA-Gama, coordenado por Tiago Lucena. O projeto consiste na criação de uma plataforma para a web e um aplicativo, por meio do qual usuários podem produzir conteúdos (fotografias, vídeos e textos) no espaço urbano. Esses conteúdos são geolocalizados e inseridos no site. Usando o aplicativo, as pessoas são avisadas quando estão perto de um ponto que contém informações – podendo interagir com elas. Dessa forma, cria-se uma camada narrativa à cidade, feita de forma colaborativa. No site do projeto, temos que “Lugares possuem histórias. Cada esquina, cada árvore e cada prédio podem guardar um elemento importante na vida de alguma pessoa. Passear pela cidade contando suas histórias, inventando outras, lembrando dos fatos ocorridos em determinadas ruas, criticando problemas no seu bairro são ações que podemos fazer usando um aparelho celular.”

Esse exemplo se assemelha com o que buscamos criar no CEGUIB: uma camada afetiva sobreposta ao espaço físico do território, acessada através de uma plataforma em constante atualização.

4. Cartografando a escola: CEGUIB Afetivo

Feita essa contextualização, compartilho uma prática realizada em 2019, no Colégio Estadual Guilherme Briggs. Dentro da programação do FBCU (Festival Brasileiro de Cinema Universitário), eu e Bruna Massa – licencianda de cinema - mediamos a oficina *CEGUIB AFETIVO*, em parceria com a professora Gláucia Andreza.

Essa oficina teve duração de três dias e trabalhamos com um grupo de, aproximadamente, 20 alunos. Nossa proposta era criar uma cartografia colaborativa digital a partir do território da escola. A cartografia seria criada com elementos audiovisuais (vídeos, imagens e sons). Queiríamos que o espaço virtual da cartografia fosse um espaço *mutável* – o qual os alunos poderiam continuar atualizando, inserindo outros elementos e repensando a disposição dos lugares. Não partíramos de um roteiro, mas de dispositivos – que, de acordo com Migliorin, são:

(...) a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. O criador recorta um espaço, um tempo, um tipo e/ou uma quantidade de atores e a esse universo acrescenta uma camada que forçará movimentos e conexões entre os atores (personagens, técnicos, clima, aparato técnico, geografia etc.). O dispositivo pressupõe duas linhas complementares; uma de extremo controle, regras, limites, recortes e outra de absoluta abertura, dependente da ação dos atores e de suas interconexões; e mais; a criação de um dispositivo não pressupõe uma obra. O dispositivo é uma experiência não roteirizável, ao mesmo tempo em que a utilização de dispositivos não gera boas ou más obras por princípio. (2019, p.83)

Basicamente, é um conjunto de regras que dispara imagens e acontecimentos. Trabalhar com dispositivos é propor a criação como encontro – se direcionando para lugares e pessoas com uma câmera e algumas regras, deixando o acaso agir sobre a imagem.

⁴ Disponível em: <<http://aqi.unb.br/>>. Acesso em 7 jan 2022.

No primeiro dia, conversamos sobre arte e território. Refletimos sobre intervenções que transformam a nossa relação com o espaço físico, criando uma camada informacional alternativa à aparente rigidez da cidade. Debatemos sobre *grafitti*, *lambe-lambe* e *pixo* – em seguida, partimos para o digital, conversando sobre *Video Mappings* (técnica que permite a projeção de vídeos sobre superfícies irregulares – como fachadas de prédios e muros). Por fim, abordamos a cartografia, trazendo como exemplo o *Mapa Sonoro de Curitiba*⁵: um mapa virtual, feito de forma colaborativa, que apresenta paisagens sonoras e relatos de moradores sobre memórias, experiências e percepções relativas aos espaços da cidade.

Lançamos um dispositivo: fotografar intervenções – feitas por alunos – no espaço físico da escola. Vimos as fotografias tiradas e conversamos sobre elas – debatendo sobre como essas intervenções afetam a dinâmica do espaço.

No segundo dia, os alunos se dividiram em duplas e escolheram uma área da escola. Utilizando o próprio celular enquanto câmera e gravador de som, criaram a partir dos seguintes dispositivos:

1. Gravar um som ambiente do espaço escolhido.
2. Conversar com alguém que frequente esse espaço sobre memórias e afetos relativos à ele. Gravar essa conversa.
3. Filmar dois planos: um plano geral e um detalhe; ou
4. Tirar duas fotografias: uma mais aberta e outra mais próxima. Explorar as diferenças entre o espaço vazio e o espaço preenchido por pessoas e ações.

Passamos as imagens e os sons para o computador e assistimos juntos parte das criações.

No terceiro dia, refletimos sobre os nomes dos espaços da escola. Queríamos nomear os lugares da forma como eles são chamados pelos alunos. Por exemplo: uma das salas de aula é chamada, por eles, de *O Point* – se utilizássemos o nome oficial, ela não seria reconhecida imediatamente – mas, ao dizer *O Point*, todos sabiam a que lugar estávamos nos referindo. Realizamos uma dinâmica para encontrar palavras afetivas referentes a cada lugar: citávamos um espaço – *biblioteca*, por exemplo – e cada aluno tinha em torno de 3 minutos para escrever as palavras que vinham à mente ao pensar naquele lugar. Cartografamos, brevemente, o espaço da escola de forma analógica a partir de colagens, desenhos e palavras – os alunos experimentaram, de forma bem livre – a associação de imagens à lugares e a proposição de trajetos.

Por fim, partimos para a cartografia digital. A ideia era fazer um site onde reuniríamos todo o material criado. O site estaria dividido por *lugares* (biblioteca, *point*, lanchonete etc.). Cada lugar teria sua própria página virtual, onde veríamos as imagens e escutaríamos os sons. A URL de cada página estaria conectada a um QR Code específico – que iríamos imprimir e colar nos respectivos espaços físicos. Assim, ao transitar pela escola, o aluno poderia escanear os QR Codes e acessar as imagens, conversas e sons criados ali – como uma camada virtual que revelaria aspectos sensíveis e afetivos sobre aquele lugar.

⁵ Disponível em: <<http://www.mapasonoro.com.br/>>. Acesso em 7 jan 2022.

Na prática, foi um pouco mais difícil. Iniciamos a criação do site pelo *WIX*. Tínhamos apenas um monitor – que conectamos ao projetor. Assim, íamos debatendo e decidindo juntos como ficaria o site, a organização do material e a disposição dos elementos. Conseguimos fazer até certo ponto, mas não foi possível finalizá-lo dentro do tempo da oficina. Eu e Bruna finalizamos o site em casa e voltamos à escola na semana seguinte. Conversamos sobre mídias locativas e entregamos um passo a passo de como gerar um QR Code para uma URL. Exploramos o site junto com eles, conversamos sobre a experiência e entregamos os QR Codes a serem colados na escola.

Apesar de não conseguir terminar o site dentro do contexto da oficina, a experiência foi muito positiva. Os alunos saíram motivados, apresentando ideias de atuação no espaço – desejos e projetos que gostariam de realizar. Acredito que o ponto central da oficina foi deslocar a escola de um território *dado*; conhecido, experimentando-a enquanto um espaço em construção; investigando trajetos e memórias. Feita de forma colaborativa, a cartografia apresenta os espaços enquanto um emaranhado de ideias e imagens – que coexistem e interferem umas nas outras. Perceber a escola como esse espaço relacional; emaranhado - construído a partir de processos de subjetivação - reforça a posição do aluno enquanto agente cocriador, fazendo da escola um território a ser explorado e reinventado conjuntamente.

7. Referências

- FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Autêntica Editora, 2013.
- GOODMAN, Nelson. *Problems and Projects*. Indianapolis: Hackett Publishing Co., 1972.
- LEIRIAS, Ana Gabriela. *Novas cartografias on-line: arte, espaço e tecnologia*. 2011.
- MIGLIORIN, Cezar. *O dispositivo como estratégia narrativa*. Narrativas Midiáticas Contemporâneas. Livro da XIV Compós/2005. Porto Alegre: Sulina. P.82-94 (2006).
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2007.
- TIBERGHIEN, Gilles. *Imaginário cartográfico na arte contemporânea: sonhar o mapa nos dias de hoje*. Trad. Inês de Araujo. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 57, p. 233-252, 2013.