



# TRAJETO ERRÁTICO

REVISTA DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL  
NO NORTE E INTERIORES DO BRASIL

3º EDIÇÃO  
JUNHO DE 2022

# TRAJETO ERRÁTICO

REVISTA DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

**3<sup>a</sup> edição**

Rondônia

JUN / 2022

Coletivo Cidadania por Imagem & De Saber



**Para citar textos desta edição, utilize:**

SOBRENOME, Nome do autor ou autora. Título. Trajeto Errático, n. 3, p. indicar páginas, jun. 2022. Disponível em: <<https://desaber.com.br/trajetoerratico>>. Acesso em: indicar data.

Esta edição foi viabilizada pela SEJUCEL/Governo do Estado de Rondônia através da Lei Aldir Blanc, tendo sido contemplada pela 2<sup>a</sup> Edição do Edital Marechal Rondon – edital nº 31/2021/SEJUCEL-CODEC, eixo I, categoria G.



SECRETARIA ESPECIAL DA CULTURA MINISTÉRIO DO TURISMO



# TRAJETO ERRÁTICO

REVISTA DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

## **Coordenação de edição**

Guilherme Augusto Cirqueira

## **Assistência de edição**

Keven Fongaro Fonseca

Tatiana del Gadelha

## **Curadoria e revisão**

Guilherme Augusto Cirqueira

Marta Estumano

Tatiana del Gadelha

Vinicius Curvelo

## **Diagramação**

Keven Fongaro Fonseca

## **Projeto gráfico**

Emilly Camila Lara Lima

## **Material complementar**

Carolina Maia Ferrão

Luis Gustavo de Souza

Rachel Aranha



**COLETIVO CIDADANIA POR IMAGEM**

[cidadaniaporimagem.uff.br](http://cidadaniaporimagem.uff.br)

**DE SABER**

[desaber.com.br](http://desaber.com.br)

06

## PREFÁCIO À TERCEIRA EDIÇÃO

08

### Desafios e soluções para a prática audiovisual no ensino universitário

Relatos a partir da experiência com o longa-metragem *A Besta Pop*

*Suelen Cristina Nino Fernandes e Sávio Luís Stoco*

20

### Experiências antropofágicas e gambiarras

Produção de podcast como ferramenta de comunicação alternativa por comunicadores indígenas

*Luan Correia Cunha Santos*

31

### Extensão universitária

Aprendizado e experimentação em projetos de exibição de filmes para a comunidade

*Cíntia Langie*

40

### “...E o sertão vai virar...”

Para uma roda de conversa a partir do cinema e da literatura com jovens do sertão do Seridó e os processos de subjetivação dos discursos sobre a seca no nordeste

*Hugo Carvalho Villa Maior*

49

### Festival de Vídeo Estudantil de Canguçu

*Josias Pereira e Betina Römer Völz*

58

### Cinema à moda Bangu

A urgência do fazer sem pensar nas condições contrárias impostas do como e porquê

*Sandro Garcia*

**Estimulando a aprendizagem com as videoaulas**

Uma nova abordagem com  
alunos de escola pública

*Gisele Morales e Josias Pereira*

62

**Oficina de Cinema e Educação para professores do Recôncavo da Bahia**

Um relato de experiência

*Ludmila Moreira Macedo de Carvalho, André  
Felipe Malta Santos, Alcilene Oliveira Santos,  
Rayanne Rodovalho Reis, Wellison Silva Santana  
e William Conceição de Jesus*

69

## PREFÁCIO À TERCEIRA EDIÇÃO

Educação não é feita por gente sentada em cima duma mesa, subindo descendo falando em palco e indo em palestra. Educação é feita por gente que fez, todo dia, sem você ter a mínima ideia do nome. Tem *Instagram*? Tem *Youtube*? Perdão, não sei muito bem se tua licenciatura com especialização em repetir “viva Paulo Freire” é suficiente para teu auto intitulamento de *professor*. Segundo a colonialidade definidora de sabedorias universais (e universitárias) professor é: “Aquele que tem diploma de professor. Com título de professor em alguma área de conhecimento. Aquele que leciona em algum estabelecimento de ensino; docente, mestre, prô.”<sup>1</sup>

Mas, segundo minha própria existência (que inclusive, é o que une todas as pessoas que estão aqui neste número da Trajeto Errático) um professor é alguém, um ser. Que vive, respira, sente e principalmente: conta. Conta, compartilha, distribui, dá acesso à, *dire, give access to, distribuye, compartir, repartir, partage e mboja’o*<sup>2</sup>. O professor pode ser griô também, porque educação é guia de mente e de corpo – não é sequela de capitalismo preso em BNCC ou no fim dela.

Educação não é eleitoreira, é pra ser anarquista. E se se faz anarquista, ela chuta a boca de qualquer um que ainda dá dinheiro para meia dúzia de zona sul que samba na mesma escola que a nossa. Por sambar, não digo “Frequentar locais onde se dança samba”<sup>3</sup>, digo: “chegar no lugar que se chama nosso e fala ‘meu’”. Se tem dois que pensam diferente tem que sentar os dois na mesma sala e falar ‘dá um abraço e explica aí as tuas ideias, maneiraço não vou te julgar não’ e pronto, mais cidadania que toda a nossa dita democracia.

Aqui, vamos mostrar que direito ao acesso é algo que todas queremos, aqui temos as que veem na universidade um espaço de entraves e possibilidades, as que nos dizem para largar tudo porque cinema será algo que já é (e que também será mais) e as que fazem onde quer que estejam, sendo a potência prática na sala de aula.

Se algum dia tu olhar pruma criança e essa criança mandar um “ei, ei, larga essa coisa ai de reinvenção – a gente quer é acabar com as máquinas agrícolas e criar as próprias ferramentas com madeira, pedra e meia dúzia de corda” quer dizer que o desejo comunicado por essa revista se fez valer na ideia de educação que é necessária para a tal dita democracia. Democracia sendo simplesmente pessoas diferentes convivendo ao lado uma da outra comendo planta e dizendo ‘eita, será se vai chover?’.

<sup>1</sup> MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998-(Dicionários Michaelis). 2259p.

<sup>2</sup> Mboja’o: Compartilhar, dividir. Tupi-Guarani Dicionário Tupi-Guarani / Português. Desenvolvido por: Jhulana Yatra (Ybotira), estudante de Tupi-Guarani (dialecto Mbiá).

<sup>3</sup> MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998-(Dicionários Michaelis). 2259p.

Antes de adentrar o profundo universo das experiências, é importante ponderar que aquela criança está notando que a reinvenção está relacionada à política de consumo. Uma política em que a *própria reinvenção* vai te dizer que algo é novo, mas não é — ele só é reembalado. E a reembalagem a gente joga fora, a gente recicla. Reciclagem, o princípio da construção de uma educação: olhar para o espaço e repensar ele, dar um outro significado (em outro sentido) para aquela coisa que não parece importante, que já foi consumida e portanto não tem mais valor.

*Vinicius Curvelo.*

# DESAFIOS E SOLUÇÕES PARA A PRÁTICA AUDIO- VISUAL NO ENSINO UNI- VERSITÁRIO

Relatos a partir da experiência com o longa-metragem *A Besta Pop*

*Suelen Cristina Nino Fernandes*

Mestra em Artes (PPGARTES/UFPA), graduada em Cinema e Audiovisual (UFPA/2018) e em Direito UNAMA/2010); Professora substituta do Bacharelado em Cinema e Audiovisual (UFPA); Assistente de Direção e Produtora Audiovisual em diversos curtas e longas-metragens.

*Sávio Luís Stoco*

Professor no curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. Docente colaborador no Programa de Pós-Graduação em Artes/UFPA. Doutor em Meios e Processos Audiovisuais pela Escola de Comunicações e Artes-USP. Mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes-Unicamp. Especialista em Artes Visuais: Cultura e Criação (Senac) e cursou a especialização Produção, Direção e Criação em Cinema (Uninorte). Licenciado em Artes Visuais. Graduado em Comunicação Social pela UFAM.

O artigo objetiva refletir o contexto desafiador para as práticas audiovisuais para discentes, docentes e cursos de graduação na realização das atividades de filmagem, essenciais para o ensino-aprendizado em audiovisual. Tomando como referencial as vivências do Bacharelado em Cinema e Audiovisual da UFPA, primeiro do Norte do Brasil voltado para esta formação, apresento o relato da experiência com a produção do longa-metragem *A Besta Pop*, que teve grande parte de sua produção financiada com recursos oriundos de financiamento coletivo, de maneira particular, e de como o público universitário tem buscado no financiamento coletivo a solução para suas produções.

**Palavras-chave:** Cinema e audiovisual; Produção universitária; *A Besta Pop*.



## 1. Introdução

A Resolução do Ministério da Educação nº 10, de 27 de junho de 2006, documento que instituiu diretrizes para o ensino de cinema e audiovisual no país, qualifica em seu artigo 3º o perfil do egresso, que deve estar capacitado para atuação nas áreas técnicas (produção e gestão de projetos, economia e política), bem como no campo teórico (pensamento crítico e análise do cinema e do audiovisual, direcionado para a área da pesquisa).

Por sua natureza mediada pela tecnologia, as formações em cinema e audiovisual demandam uma infraestrutura técnica (laboratórios com equipamentos capazes de “rodar” programas de edição, *softwares*, equipamentos de captação de áudio e vídeo, iluminação, dentre outros), a fim de que o processo de aprendizado seja melhor compartilhado com o corpo discente e que as diretrizes apontadas na resolução sejam atendidas.

Como causa natural, o uso contínuo destas estruturas provoca sua deterioração e, aliada à obsolescência tecnológica sofrida pelos equipamentos, fazem com que estes cursos necessitem de constantes investimentos, caminho que não é muitas vezes viável no cenário atual, sobretudo das instituições públicas de ensino.

Esta conjectura, por si só, se apresenta como desafiadora ao ensino de cinema e audiovisual no Brasil para todos os envolvidos – docentes, discentes e cursos – principalmente no aspecto prático, isto é, a vivência das dinâmicas de um set cinematográfico pelos discentes, essencial para o aspecto da qualificação técnica requerida do ensino em audiovisual.

Este artigo busca refletir a respeito da importância e dos desafios da prática audiovisual no contexto universitário. Pelo fato de não possuir dados para tratar o assunto de maneira geral, tomei como exemplo a realidade que me é familiar: o Bacharelado em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal do Pará, local onde completei a formação superior.

O texto, organizado em formato de relato, é um desdobramento da pesquisa realizada em nível de mestrado que traz à memória experiências pessoais com o aprendizado de cinema e audiovisual na Amazônia brasileira, consubstanciado no longa-metragem *A Besta Pop* (2018)<sup>1</sup>, realizado durante a graduação.

Por fim, de maneira bem sucinta, apresenta algumas análises de pesquisa feita junto a plataforma Catarse de financiamento coletivo, a respeito do uso desta ferramenta para captar recursos para a realização universitária, apresentando nas considerações uma reflexão acerca de propostas que pretendem, em um longo-prazo, incrementar a produção no contexto universitário.

## 2. A produção audiovisual nas universidades e seus desafios a partir da realidade do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal do Pará – UFPA

---

<sup>1</sup> O filme está disponível para visualização no Youtube do Sesc-PA, quando foi selecionado para a Mostra Audiovisual SESC/Aldir Blanc, disponível para visionamento em <<https://youtu.be/NtSxM4xGR78>>, bem como na plataforma AmazôniaFlix, na mostra Égua do Filme, disponível para visualização em: <<https://amazoniaflix.com.br/degustacao-gratis/mostra-egua-do-filme/filme/52/a-bestapop>>.

Ao ler o termo produção, somos levados por seus diversos sentidos: o departamento que viabiliza e fornece a estrutura para a obra, o período de filmagens propriamente ditas ou todas as fases que envolve o fazer audiovisual, conforme aponta Chris Rodrigues (2007). O sentido que tomamos quando falamos a respeito da produção no contexto universitário se refere às experiências de set, isto é, aquela composição de etapas que tira o roteiro do papel e o transforma em obra cinematográfica ou audiovisual.

A estrutura das universidades e institutos de ensino público brasileiro, ainda que não seja o ideal, é um resultado possível, arduamente conquistado por processos de defesas, avanços e retrocessos, e a luta de milhares de agentes que antecederam calouros que ingressam a cada ano. Na qualidade de egressa de uma universidade pública é, de fato, um privilégio ter recebido o suporte de uma instituição que busca oferecer condições de permanência no contexto acadêmico.

Porém, na vivência, no cotidiano da vida universitária, surgem questões que nem sempre podem ser respondidas de pronto pelo empenho da administração superior das universidades. Tratam-se de peculiaridades que são reflexos das disparidades brasileiras na comunidade universitária, no tocante à renda e acessos de camadas social e historicamente excluídas, que conseguem ter acesso por políticas de cotas, mas que carregam consigo um *background* de falta de recursos, até mesmo para sua chegada até a instituição.

Outro fator que dificulta este processo diz respeito às burocracias públicas que requerem tempos maiores, por mais boa vontade que as universidades e institutos tenham, como afirmado acima a respeito da manutenção de equipamentos e estruturas de um curso permeado por elementos técnicos – como é o caso de cinema.

Para entender melhor este contexto, tomo como exemplo o bacharelado em Cinema e Audiovisual na UFPA que nasceu em um momento em que o Governo Federal injetou investimentos na educação superior, incentivando a expansão e reestruturação das universidades federais (Programa REUNI – Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007), objetivando “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes” (art. 1º). Aprovado pela Resolução nº 3.960, de 31 de março de 2010, o curso de Cinema e Audiovisual da UFPA iniciou suas atividades em janeiro do ano seguinte com a primeira turma de vinte e seis pessoas e, diferente de outras realidades, a graduação ficou vinculada ao Instituto de Artes, e não o de Comunicação, onde em geral é alocado. Nesta estrutura, o curso passou a integrar a Faculdade de Artes Visuais, que já contava com o bacharelado e a licenciatura em Artes Visuais e Museologia.

Pensando na realidade do ensino público, é compreensível que um curso novo em uma universidade pública, que enfrenta constantes dificuldades para se manter, não se inicie plenamente aparelhado em estrutura física e de equipamentos para as disciplinas práticas e para a produção audiovisual. Com o curso de Cinema e Audiovisual da UFPA não foi uma exceção. Desde sua inauguração até o ano de 2018, a graduação em Cinema e Audiovisual da UFPA possuía pouca estrutura voltada ao campo da realização.

Posterior a este período, o curso recebeu novos investimentos e pôde constituir uma estrutura robusta que envolveu aquisição de câmeras e lentes, equipamentos de iluminação, som, aparelhamento das ilhas de edição de imagem e som, laboratório de informática com computadores modernos, dentre outras melhorias – atuando de forma positiva em algumas deficiências iniciais do curso, agindo em benefício de incontáveis produções universitárias que vieram e virão posteriormente. Esta estrutura, certamente, colocou o curso da UFPA entre os melhores estruturados do país.

Em um contexto acadêmico, tem-se que o objetivo da prática audiovisual consiste em exercitar o conhecimento teórico aprendido nas salas de aulas, tornando a existência de equipamentos de captação de áudio, vídeo e edição essenciais para o aprendizado pedagógico das disciplinas práticas. Nelas os alunos podem experimentar a linguagem audiovisual na vivência de um cotidiano de set de filmagem.

Estas disciplinas práticas, no contexto da UFPA, costumam solicitar filmagens de curtas ficcionais ou documentais como parte da avaliação acadêmica. Sendo assim, o curso cede sua estrutura em equipamentos e ilhas de edição para que a atividade prática possa ocorrer. Muito embora parte dos problemas estejam resolvidos, outro problema socio-estrutural se apresenta: o investimento financeiro que estas produções demandam.

A realidade das práticas em realização universitária acaba tendo que se adaptar à escassez de recursos para realizar até mesmo os projetos que são demandas das disciplinas, e que acabam ficando às expensas dos estudantes. Tendo em vista a desigualdade da realidade financeira no meio discente em aportar recursos em suas produções.

Para solucionar esta questão, os discentes de Cinema e Audiovisual fazem uso de um sistema de empréstimos das mais diversas naturezas: desde a roupa da tia até a casa do amigo para rodar as cenas necessárias para contar a narrativa que se propuseram. E, ainda assim, é necessário que haja uma parte do recurso em dinheiro para responder por pequenos custos da produção, como o transporte do elenco e a alimentação da equipe, que trabalha sem receber nenhum valor, pois o que se almeja com essas atividades, na perspectiva acadêmica, é praticar a teoria, conquistar experiência e portfólio para o mercado de trabalho.

Durante a minha existência na graduação em Cinema e Audiovisual da UFPA, enfrentei com meus colegas de turma essas mesmas dificuldades nas produções. Muitas das saídas utilizadas para arrecadar verba para as produções vinham de pequenas vendas, bazares e rifas, a fim de levantar recursos mínimos para uma direção de arte e despesas com elenco. Dentre elas, a que trago como forma de relato é a experiência com a realização de um longa-metragem, financiado em parte com recursos de *crowdfunding*, o popular financiamento coletivo.

### **3. A iniciativa “A Besta Pop”: relatos**

*A Besta Pop*, longa-metragem ficcional de 82 minutos, com captação e finalização digital, em cores, que narra neste tempo três núcleos de histórias que se cruzam na festa que dá nome ao filme, um dia antes do país ser tomado por um regime totalitário: um grupo de

adolescentes que foge de um culto evangélico para ir à festa, um cara de classe média alta que acaba se relacionando com um garoto de programa durante a festa, e uma jovem documentarista crítica da sociedade que acaba se fundindo àquilo que criticava.

As filmagens de *A Besta Pop* tiveram início em 20 de julho de 2016 e se estenderam por seis semanas, até findar o mês de agosto. Foram vinte e nove diárias, em dias não consecutivos, com duração de 9h por dia, em média, com uma equipe constituída por cerca de sessenta pessoas, em sua maioria alunos do curso de Cinema e Audiovisual, além de mais de cem atores e não atores, entre elenco e figuração, e vinte e nove locações, inclusive com muitas externas.

A movimentação em torno do filme iniciou em 2016, quando um grupo da minha turma abriu um concurso de roteiros aos discentes do curso, que trazia como premissa a escrita de curtas-metragens que em algum momento fizessem a menção da festa ou que seus personagens aparecessem na festa Besta Pop. Do concurso, três roteiros foram selecionados e trabalhados para gerar uma história única e coesa, ambientada em um futuro distópico, influenciada pelos anos de 1980.

Essa mobilização iniciada pelos discentes veio para atender aos anseios da falta de experiências em produção e para marcar a história do jovem Cinema e Audiovisual da UFPA, lembrado que em 2016 o curso não estava aparelhado como está atualmente, e como estudantes, embora compreendêssemos aos poucos o funcionamento burocrático da universidade, era bastante frustrante não termos o contato adequado com equipamentos essenciais para a prática cinematográfica.

Com o projeto, pretendíamos experimentar o exercício prático do fazer cinematográfico, estimular a produção universitária e colocar o Bacharelado em Cinema e Audiovisual da UFPA em evidência na cena local. Além de fomentar a produção audiovisual regional, se tornaria um dos poucos longas-metragens depois de uma lacuna de mais de 40 anos, desde a última produção por Líbero Luxardo nos anos de 1960 – integrando ao cenário da produção local ao lado de diretores que estavam produzindo com editais públicos, tais como Jorane Castro, Roger Elarrat e Fernando Segtowick.

Para viabilizar financeiramente o projeto, o grupo resolveu iniciar uma campanha de financiamento coletivo na plataforma *Catarse*, que envolveu o trabalho de mais de um mês entre a escrita da campanha e a produção dos materiais gráficos que compuseram a página na plataforma de financiamento coletivo, à época, a mais popular do país. A campanha visava arrecadar o valor de R\$10.000,00 (dez mil reais) para cobrir a direção de arte, elenco, alimentação e figurino, que seriam as despesas mais significativas para o projeto que tinha uma estética bem específica de distopia retrô-futurista. Ao final, o valor arrecadado superou os R\$12.000,00 (doze mil reais), complementado com ações locais, como vendas de bebidas e bazares em pontos turísticos da cidade. No total, para a fase de produção contávamos com cerca de R\$15.000,00 (quinze mil reais).

Como é sabido, os valores de mercado para a produção de um longa-metragem são muito superiores ao que o grupo possuía na ocasião da realização. Da mesma maneira, as demais

etapas de produção sofreram com adaptações e não seguiram estritamente o que sugerem os manuais de produção de Chris Rodrigues (2007) e Aída Marques (2007), mas sim considerando a realidade posta e as dificuldades do projeto.

Nas produções universitárias é comum trabalhar com empréstimos do que é possível articular com as parcerias que o projeto angaria no percurso, sendo preciso antecipar variáveis desde o planejamento da produção. Por esta razão, é essencial que a atuação do Produtor caminhe em consonância com o da idealização filmica para a direção.

Trabalhar com a ideia de Diretores-Produtores no projeto estimulava que o chefe de equipe igualmente pensasse em soluções criativas para algumas necessidades. No contexto de *A Besta Pop*, esta solução estava, em muitos casos, na busca de parcerias com instituições, pessoas físicas e jurídicas que pudessem ceder bens e equipamentos, a fim de serem utilizados nas filmagens.

Há de se reconhecer que o fato de sermos graduandos do Bacharelado em Cinema e Audiovisual da UFPA foi muito relevante na busca por tais parcerias, e fizemos uso do peso da Instituição, seja ao buscar apoio interno em outras Faculdades, como também ao contatar produtoras locais.

Com o apoio do Colegiado e da Secretaria do curso, elaboramos ofícios e memorandos, e partimos para apresentar o projeto a potenciais parceiros. De posse desses documentos e com o endosso da UFPA, os Diretores de Som e Fotografia visitaram o acervo técnico de outras instituições. A busca por equipamentos de captação de imagem, som e iluminação resultou em êxito parcial, uma vez que o que foi encontrado nos acervos destes locais não atendia completamente às necessidades do filme. Ressalto que a parceria dos discentes com a sua Instituição resultou em seis memoriais descritivos (formato de trabalho para conclusão de curso na UFPA) nas áreas de Direção, Direção de Produção, Direção de Arte, Direção de Fotografia, Som Direto e Montagem.

Sob uma perspectiva bastante particular sobre o projeto, cabe ressaltar sua importância para o exercício de uma função pouco vista na grade curricular dos cursos de graduação de Cinema e Audiovisual, a de assistência de direção, que me chegou ao conhecimento pelas vias de um curso de formação, promovido pela Fundação Estadual de Cultura.

A assistência de direção é a função responsável pela organização geral das filmagens e quem melhor conhece do filme como um todo, além de entender as intenções da direção e busca conciliar estas com a capacidade de produção do projeto. É uma função essencial nas fases de pré-produção e nas filmagens, se igualando, em nível de importância aos demais chefes de departamento (direção de fotografia ou de arte, por exemplo), muito embora receba a nomenclatura de assistente. Suas habilidades e competências envolvem organização, bom relacionamento com os departamentos, uma postura firme para conseguir respeito da equipe no set de filmagem e atenção aos detalhes da produção e roteiro.

Em todo o período que antecede as filmagens, o 1º assistente de direção executa tarefas gerenciais e de organização, tendo como principal atributo “ser o elo entre a produção e a dire-

ção” no cumprimento do planejamento do filme (MARQUES, 2007, p. 79). Mas é necessário que aja com criatividade em sua função primordial que é a de auxiliar a direção a executar sua visão, oferecendo soluções eficientes para os imprevistos.

São características indispensáveis a quem se propõe atuar na assistência da direção a iniciativa, a organização, a autoridade e a diplomacia, além de sensibilidade em perceber e solucionar situações e, sempre que possível, antecipá-las. Para Malfille (1992), estas habilidades que advêm da boa preparação deste profissional devem ser acompanhadas de um senso de antecipação. Este autor entende que:

O Assistente de Direção deve saber imaginar e prever todas as dificuldades que podem surgir e então dar a maior margem possível, resolvê-las antecipadamente ou pelo menos preparar uma alternativa. O Assistente deve sempre pensar ao mesmo tempo no momento presente e segundo os problemas – na hora, no dia ou na semana que vem (MALFILLE, 1992, p. 32).

Passado o período da realização, a pós-produção se apresentou como um outro grande e complexo campo de conhecimento a ser explorado pela equipe, em se tratando do processo de ensino-aprendizado dos processos que circundam o fazer cinematográfico. Em razão dos recursos terem se esgotado na fase de produção, a equipe de produção associada à orientação de um professor da cadeira de som, Dr. André Villa, transformou a montagem do filme em um projeto de extensão em nossa universidade, após conquistar o V Prêmio PROEX/UFPA de Arte e Cultura (2016). A ação promoveu duas oficinas de formação nas áreas de edição de imagem e som, abertas à comunidade externa.

Posteriormente, o projeto atraiu o interesse de uma produtora local, a Cabocla Filmes, que investiu financeiramente em uma finalização de cor e mixagem em Recife, um dos pólos que vem despontando na produção audiovisual, com profissionais de bastante experiência no mercado brasileiro. No total, para a fase de pós-produção foram levantados cerca de R\$20.000,00 (vinte mil reais).

Com o filme pronto no início de 2018, começamos o processo em que o filme encontra o seu público e se cumpre a cadeia produtiva do audiovisual. Inscrevemos o filme em festivais de cinema e enquanto as seleções não saiam, cuidávamos da exibição para equipe e apoiadores, que ocorreu primeiramente no Centro de Convenções Benedito Nunes – da própria UFPA – com espaço para 1000 pessoas, aproximadamente.

Depois disso, o filme teve uma carreira em exibições em todos os espaços alternativos da cidade e em cinemas de rua de Belém, além de alguns festivais e encontros, principalmente no contexto universitário, conforme demonstra o fluxograma abaixo (Fluxograma 1):



Fluxograma 1 - Trajetória de exibições do filme *A Besta Pop*<sup>2</sup>

A visibilidade que a III Mostra SESC deu ao filme fez com que outros contextos tomassem conhecimento de nossa produção, especialmente o universitário. O filme foi convidado para encerrar a 3<sup>a</sup> edição do METRÔ - Festival do Cinema Universitário Brasileiro, na cidade de Curitiba, e para exibição no CINUSP, de São Paulo. O filme também foi selecionado para o Festival Maranhão na Tela de 2020, levando cinco premiações: Melhor Ator para Cássio de Freitas (Pete), Melhor Atriz para Eliane Flexa (Açúcar), Melhor Ator Coadjuvante para Leoci Medeiros (Martin), Melhor Atriz Coadjuvante para Erika Fiore (Mãe de Sam) e para João Luciano e sua equipe de Direção de Arte.

#### 4. Questões pertinentes ao uso do financiamento coletivo para custear a realização audiovisual nas universidades brasileiras

Quando tratamos da produção universitária, de modo geral, percebemos que é o discente quem arca com as despesas de produção, uma vez que é incomum que as instituições de ensino aportem recursos financeiros no projeto – até pelas burocracias envolvidas em liberação de valores pelas universidades –, concentrando sua participação na infraestrutura, no empréstimo de equipamentos, espaço físico para locações e figurinos, quando há acervos existentes, sem que isso desmereça os esforços da universidade pública.

Considerando o cenário nacional, a produção cinematográfica e audiovisual tem sido realizada com o apoio de editais de investimento e de fomento. Contudo a comunidade universitária não conta com as mesmas janelas e o financiamento mediado pelas plataformas virtuais, em determinado momento, se constituiu em um caminho possível para auxiliar na diminuição

<sup>2</sup> Feito pela autora com informações retiradas das redes sociais do filme (*Facebook* e *Instagram*) até maio de 2021.

de custos nas produções de acadêmicos de audiovisual. Tanto é que esse tipo de financiamento foi essencial para a realização de *A Besta Pop*.

O *crowdfunding* é fruto da revolução digital que se caracteriza pela consolidação da internet, pelo aprimoramento de computadores e equipamentos e pelo baixo custo das tecnologias digitais (AGUIAR, 2016) e se destina ao financiamento de produtos variados. A palavra de origem inglesa significa, literalmente, financiado pela multidão (crowd = multidão e funding = financiamento) e consiste na busca de recurso monetário para realizar um produto, porém feita por meio da internet. Na prática, denota um “modelo de criação e/ou produção baseado em redes de conhecimento coletivo para solucionar problemas, criar conteúdo ou inventar novos produtos de forma colaborativa” (VALIATI; TIETZMANN, 2012, p. 2).

O objetivo primário do financiamento coletivo é o de viabilizar seu produto criativo, levando o maior número de pessoas a aportar pequenos valores e, com isso, ratear as despesas de produção, bem como servem para a divulgação antecipada para o projeto e proporciona uma prática semelhante à encontrada no mercado, guardadas as devidas proporções, investigando o interesse que o produto audiovisual gera no público de forma antecipada (STEINBERG E DEMARIA, 2012). Essa forma de contato com o público consumidor antes de sua execução possibilita que outras ideias e estéticas circulem e atendam a nichos específicos, muitas das vezes não contemplados em estruturas mais tradicionais.

Imbuída na pesquisa acadêmica, realizei um levantamento junto à plataforma *Catarse* que foi dividido em duas etapas. Em um primeiro momento, ocorrido ao longo do primeiro semestre de 2019, busquei os projetos que se autodeclararam universitários, fazendo o recorte com projetos realizados entre 2016 a 2018 na categoria Cinema e Vídeo. Em seguida, foram considerados apenas os projetos financiados, ressaltando que até antes de 2016 só existia a modalidade “Tudo ou Nada”, isto é, os projetos que não atingiram suas metas eram classificados como “não financiados” e, portanto, não entraram na contagem geral de projetos da categoria. Da busca, chegou-se ao número de 211 (duzentos e onze) projetos.

A segunda etapa consistiu na produção de um questionário enviado a todos os projetos universitários cadastrados no período para entender aspectos qualitativos da experiência com o financiamento coletivo. Contudo, apenas vinte e oito questionários retornaram, número que é pouco expressivo para fins de uma análise qualitativa e inviabiliza uma percepção mais acurada do impacto das campanhas na prática audiovisual dos estudantes e no resultado final, que é a obra.

O que se destacam como características destes projetos, de forma bastante sucinta, a partir dos dados levantados na pesquisa quantitativa, tem-se que:

- a) Valor: o valor médio estabelecido pelas campanhas foi de R\$8.000,00 (oito mil reais) por projeto, aproximadamente, e em sua esmagadora maioria, sem levar em consideração o pagamento da equipe, reforçando a ideia de que nas produções universitárias a prática e o aprendizado advindo dela são os valores mais importantes;
- b) Finalidade: a maior parte dos projetos se destinava aos Trabalhos de Conclusão de

Curso, que é uma etapa obrigatória na formação. Das 211 (duzentas e onze) campanhas hospedadas no site *Catarse*, 108 (cento e oito), se destinavam a TCCs e 91 (noventa e um) estavam vinculadas às exigências disciplinares ou para a livre experimentação da linguagem;

c) Duração: dos projetos universitários levantados na pesquisa, se verifica uma preferência pela produção de curtas-metragens<sup>3</sup> ficcionais, podendo apontar duas razões para tal fato. A primeira é que a ficção possui a mesma complexidade de um longa, porém com tempo de execução e custos reduzidos, e a segunda motivação diz respeito às janelas de exibição em festivais universitários, que contemplam filmes de menor duração, até 20 minutos;

d) Meta pretendida: apenas 34 (trinta e quatro) projetos dos 211 (16% – dezesseis por cento), conseguiram atingir a meta total pretendida na campanha;

e) Geografia (distribuição dos projetos): o levantamento permitiu observar como os projetos universitários estão dispostos pelas cinco regiões brasileiras. Em levantamento anterior (VALIATI, 2013) havia a participação de 30 cidades, com grande concentração no eixo Rio de Janeiro – São Paulo, que detinham também a maior taxa de arrecadação, e não havia nenhuma representação do Norte do País. Na pesquisa atual, todas as regiões brasileiras encontram-se representadas, com a Norte sendo representada por três projetos da UFPA<sup>4</sup>. Ainda no quesito geográfico, é importante destacar a participação do estado de São Paulo na liderança da quantidade de campanhas hospedadas na plataforma *Catarse*, podendo ser explicado pelo fato do Estado possuir muitos cursos de formação em audiovisual com enfoque prático, o que gera, em consequência, mais produções;

f) Exibição: uma particularidade dos projetos universitários que buscaram o financiamento coletivo na plataforma foi que não utilizaram a internet como janela de difusão das obras produzidas. Dos 211 projetos, apenas 29 (13%) disponibilizaram o conteúdo em plataformas de vídeo, demonstrando que as primeiras janelas ainda consistem em festivais universitários, uma vez que foi possível encontrar os filmes participando deles. A visibilidade em plataformas como *YouTube* ou *Vimeo* garantiria lisura da campanha, em certa medida, ao demonstrar que a obra foi de fato concluída.

Em relação à produção audiovisual universitária, percebe-se que ao passo que existe um distanciamento do mercado quanto ao propósito – aprendizado – e ao modo de planejamento – sobretudo pelo orçamento inexistente ou quase inexistente, que necessita se adaptar à diversos fatores – é preciso considerar a produção que vem das universidades como parte da cadeia produtiva, não somente pelo volume das produções, como também pelo papel pedagógico que ela cumpre na formação profissional e na reflexão crítica da linguagem audiovisual, fazendo-a sempre viva.

<sup>3</sup> Sua definição é dada pela Medida Provisória nº 2.228-1, de 2001, que afirma ser o filme de curta-metragem aquele cuja duração é igual ou inferior a quinze minutos (art. 1º, inciso VII).

<sup>4</sup> *A Besta Pop*, de Artur Tadaiesky, Fillipe Rodrigues e Rafael B. Silva, o documentário *Gritos de Agonia*, de Márcio Cruz e o videoclipe *Deixo a Órbita*, com direção de Antônio de Oliveira.

## 5. Considerações finais

O relato apresentado diz respeito a uma experiência sensacional de financiamento coletivo em uma universidade pública do norte, que teve como resultado um filme de longa-metragem e o encaminhamento de muitos participantes para o mercado audiovisual pela forma como o trabalho ficou conhecido em Belém, demonstrando a capacitação destes profissionais oriundos de um curso superior de Cinema e Audiovisual. Todavia, como se percebeu no breve relato dos resultados da pesquisa, esse cenário não se repetiu em todos os casos, pois uma campanha de financiamento coletivo demanda muito trabalho e com um retorno nem sempre garantido.

Enquanto pesquisava para a dissertação, deparei-me com duas iniciativas que existiam até antes do período pandêmico e que ainda restam dúvidas a respeito de sua continuidade, voltadas especificamente para o público universitário, que podem inspirar gestores tanto de universidades quanto da administração pública. Uma delas é o Edital Elipse, uma parceria da Secretaria Estadual de Cultura e Economia Criativa do Rio de Janeiro e da Fundação CES-GRANRIO, que tem como público discentes de graduação nas áreas de Audiovisual, Cinema, Vídeo, Rádio e TV, Estudos de Mídia, Produção Cultural e Comunicação Social sediadas neste estado; e o Projeto Curtas Universitários, edital de abrangência nacional promovido pela parceria entre o Grupo Globo, o Canal Futura e a Associação Brasileira de Televisão Universitária, que contempla vinte projetos de discentes que optem pela produção de filmes documentários na ocasião do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A partir desta breve reflexão, surge a urgência de as instituições de ensino superior e técnico, amealhando esforços do poder público municipal e estadual, considerarem acerca das especificidades de cada curso em sua grade. Pensarem em políticas que permitam suplantar as dificuldades enfrentadas na realização de produtos audiovisuais, e no caso do ensino em Cinema e Audiovisual, uma saída podem ser os editais e prêmios.

Em minha visão, a existência de editais e prêmios de estímulo voltados ao público universitário, como o PROEX nos cursos relativos ao audiovisual, se constituem em uma excelente maneira de o estudante exercitar aspectos práticos da captação, com os quais irá se deparar quando concluir a graduação e ingressar no mercado. Além de assumir responsabilidade com os prazos, entrega da obra, administração de recursos, participação em circuitos de festivais e até a negociação com janelas de exibição.

Estes prêmios podem ou não estar vinculados a uma disciplina ou professor, mas existe uma urgência dos cursos se estruturarem para investir financeiramente nos seus projetos, pois, cabe lembrar, que os produtos criados nas universidades pertencem também a ela. Acredito que ações como essas que incrementem a produção universitária, em médio e longo prazo, terão produções cada vez mais criativas, não limitadas às circunstâncias vivenciadas atualmente pelos discentes de instituições de ensino.

## 6. Referências

AGUIAR, Carlos Eduardo Magalhães Vieira de. *Crowdfunding no Brasil: um estudo sobre a plataforma Catarse*.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Imagem e Som. São Carlos, 2016. 183 p.

MARQUES, Aída. *Ideias em movimento: produzindo e realizando filmes no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

RODRIGUES, Chris. *O cinema e a produção: para quem gosta, faz ou quer fazer cinema*. 3<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007.

STEINBERG, Scott; DEMARIA, Rusel. *The Crowdfunding Bible: How To Raise Money For Any Startup, Video Game, Or Project*. Read.Me, 2012.

VALIATI, Vanessa Amália Dalpizol; TIETZMANN, Roberto. *Financiamento coletivo no cinema brasileiro: um panorama a partir da plataforma Catarse*. Sessões do Imaginário. Porto Alegre, 2015. v. 20, n. 33. pp. 59-68.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. *Crowdfunding: o financiamento coletivo como mecanismo de fomento à produção audiovisual*. INTERCOM, 2012.

VALIATI, Vanessa Amália Dalpizol. *Crowdfunding no cinema brasileiro: um estudo sobre o uso do financiamento coletivo em obras audiovisuais brasileiras de baixo orçamento*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Faculdade de Comunicação Social – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Porto Alegre,

2013. 167 p.

\_\_\_\_\_. *Crowdfunding e Indústria Cultural: as novas relações de produção e consumo baseadas na cultura da participação e no financiamento coletivo*. Verso e Reverso, n 64, jan/abril 2013. Unisinos. pp. 43-49.

# EXPERIÊNCIAS ANTROPOFÁGICAS E GAMBIARRAS

Produção de podcast como ferramenta de comunicação alternativa por comunicadores indígenas

*Luan Correia Cunha Santos*

*Doutorando em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Comunicação pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação, Territorialidades e Saberes Amazônicos na Universidade Federal de Roraima. Graduado em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Federal de Roraima. E-mail: luanjack@gmail.com.*



Neste trabalho buscamos problematizar e significar como territorialidades indígenas podem ser evocadas em produções de podcast. Partimos de um estudo bibliográfico sobre conceitos e utilizações da gambiarra para tensionar as relações de colonialidade na Amazônia a partir de uma perspectiva antropofágica, enquanto uma estratégia de emancipação. Trazemos como objeto deste estudo, dois programas de podcast experimentais produzidos e protagonizados por comunicadores indígenas em Roraima, para considerar as constituições de territorialidades dentro da podsfera. Buscamos, com uma interpretação antropofágica, dar sentidos múltiplos, conflituosos, complexos e híbridos ao território latino-americano brasileiro e Amazônico, e entender como este pode ser (des)territorializado através das lógicas de mobilidade do podcast.

*Palavras-chave:* Podcast; Antropofagia; Gambiarras.

## 1. Introdução

Como podemos encarar o protagonismo de sujeitos indígenas em produções de comunicação no formato podcast, tendo em vista a podsfera enquanto um território conflituoso e em relação contínua com outros conflitos territoriais, como no caso da Amazônia brasileira?

Neste trabalho, interpretamos duas produções experimentais em formato de podcast produzidas e protagonizadas por comunicadores indígenas. Tais produções foram executadas ao longo de uma oficina de podcast no *Iº Encontro Regional de Comunicadores Indígenas de Roraima*, que ocorreu em 2020. Este recorte se insere no contexto de uma pesquisa mais ampla que busca compreender negociações entre normatizações e movimentos de subversão na podsfera brasileira como estratégias de emancipação das relações de colonialidade impostas à América Latina.

Temos como base reflexões teórico-bibliográficas sob a perspectiva de um país colonizado e que mantém relações de assimetrias com suas produções culturais e as produções culturais estrangeiras. Partimos das considerações de Boaventura Santos (2010) sobre um pensamento pós-abissal que reconhece no chamado “sul global”, a inteligibilidade das expressões culturais de seus sujeitos, junto com as considerações de Jesús Martín-Barbero (1987), sobre as construções de identidades periféricas diante da urbanidade globalizada contemporânea.

Acionamos também Obici (2014) e Boufleur (2013) e seus apontamentos sobre o conceito de gambiarra, e como podemos pensar este fenômeno, a partir de uma perspectiva antropofágica de ressignificações e emancipação dos sujeitos colonizados. Destas considerações, analisamos os podcasts, apoiados nos conceitos de territorialidade (SAQUET, 2010), de territorialidades antropofágicas (HAESBAERT, MONDARDO, 2010) e territorialidades indígenas (DI FELICE, PEREIRA, 2017).

Encaramos esta pesquisa a partir da antropofagia enquanto uma filosofia que antecipou um pensamento decolonial, buscando contextualizar a natureza geo-histórica de sua produção, nos instigando a pensá-la como formas de resistência, recriando, pelo hibridismo, outras formas de identificação com o território.

## 2. Gambiarra: Territorialidades Estratégicas

De forma síncrona ao movimento da urbanização, que muitos nos é relevante para pensar as relações de territorialidade na contemporaneidade, emergiu também o conceito de gambiarra. Surge com o crescimento desordenado das cidades e com a instauração dos bairros urbanos periféricos. É o contexto de desenvolvimento urbano e tecnológico que apresenta ao mundo sua face da desigualdade urbana: as moradias precárias, com pouca infraestrutura ou falta de regularização, que abrem margens para práticas ilícitas ou subversivas (OBICI, 2014).

As definições de gambiarra passam por

extensão de cabo elétrico adaptada com uma lâmpada na extremidade para levar luz a diferentes pontos em uma área extensa. Rosário de lâmpadas para cobrir e aumentar a luminosidade de um local. Relacionada tanto ao uso de extensões, de eletricidade

quanto de gás, num contexto urbano; ou ainda como “relação extraconjugal” (OBICI, 2014. p. 5).

Pensar a própria extensão de cabo elétrico fazendo chegar a luz a uma outra extrema-dade, insere a gambiarra nesse contexto urbano, em que a eletricidade passa a ser considerada como algo comum e banal, mesmo quando sua ausência indica a necessidade de improvisação (com gambiarras). Metaforicamente é a gambiarra que leva a luz, eletricidade, e por consequênci-a a introdução no mundo urbano capitalista moderno para os bairros periféricos e para as favelas. Ela então coexiste com a energia elétrica, nos processos de subjetivação e significação dos sujeitos.

Propomos aqui pensar as significações de gambiarra a partir de quatro categorias, tendo como base definições indicadas por Boufleur (2013) e Obici (2014). A primeira delas, prática ilícita, sendo definida como: um meio de tirar vantagem, um hábito irregular, desonesto, marginal, ilegal, fraudulento, malandro. Também na categoria depreciativa de precariedade, como: desleixado, rústico, grosseiro tosco, ‘feito às pressas’, imperfeito, inacabado.

Outras significações para gambiarra podem ser encontradas relacionando-a com um projeto estético externo, tais como: adaptação, adequação, ajuste, conserto, reparo, remendo. Também pode ser acionada enquanto uma capacidade de ressignificações e qualidade ativa como: improvisação, jeitinho, artimanha, traquinagem, técnica, atitude inventiva, criatividade, solução não convencional e alternativa de um problema, tecnologia popular (BOUFLEUR, 2013; OBICI, 2014).

Sob uma perspectiva antropofágica, ao qual nos propomos a olhar para as práticas políticas da podosfera, podemos problematizar essas quatro categorias definidas a partir de duas perspectivas. Do olhar de fora, que se localiza do “outro lado da linha abissal” (SANTOS, 2010), este que normatiza as práticas a partir de suas vivências e experiências (por vezes construídas sobre a invisibilização do outro) e subjuga e criminaliza-as quando subvertem essas normatizações. Outra perspectiva é a do sujeito antropófago, aquele que ressignifica o lugar que lhe é dado pelo outro, que aceita o que vem de fora, busca e reconhece no outro seus pontos positivos, e age enquanto um sujeito ativo-devorador, possibilitando outras significações para o lugar comum dado aos dispositivos normalizados do outro lado da linha.

A antropofagia, cunhada neste contexto de tensionamentos de poder e negociações colonizadoras, pode ser vista como uma ferramenta, “devorar é instigar a re-criação constante, o brotar de um pensamento mítico-poético indomável pelo utilitarismo e a domesticação do pensamento e das identidades euro-colonizadoras” (HAESBAERT, MONDARDO, 2010, p. 28).

É uma teoria que nos serve para pensar o ethos da cultura brasileira, encarando uma fase da positividade do hibridismo cultural, a partir da atualização de culturas pretéritas. Desta forma, uma sociedade antropofágica busca violar o intocável, romper com os limites, “des-territorializar-se num espaço onde a multiplicidade não é simplesmente um estorvo [...], é uma condição de existência e de re-criação não-estabilizadora do novo” (HAESBAERT, MONDARDO, 2010, p. 29). Como nos pontua Roberto Schwarz (1989), este papel ativo mediador

entre a cultura local e a assimilação não passiva da cultura do outro, assim como a capacidade de regeneração dos brasileiros, deve ser celebrado enquanto nosso diferencial no que ele considera como o mapa da história contemporânea.

A gambiarra, neste contexto de desestabilização, de ressignificação e hibridismo, coloca-se também em uma perspectiva antropofágica como estratégia conflitiva de sujeitos periféricos. Duas considerações apontadas por Obici (2014) valem destaque aqui. Quanto mais a sociedade torna-se dependente da tecnologia, mais propício é o cenário para a criação e consolidação de gambiarras. Se em sua origem, estava relacionada a puxar energia elétrica de um lado para o outro, ela já adquiriu funcionalidade para diversos outros dispositivos, como computadores, celulares, carros e até serviços de internet. Tal característica nos conduz ao segundo destaque: o autor nos indica que as ações ligadas a gambiarra não correspondem a um projeto estético e que no geral emergem em cenários de precariedade.

Podemos problematizar que, se a subversão não é um projeto, o cenário sob o qual ela é acionada faz a manutenção projetada para este território subalterno. Desta forma podemos pensar seus usos como uma forma de apropriação política frente a impossibilidade de acesso a recursos (OBICI, 2014). Neste ponto a antropofagia propõe a ressignificação da estética periférica com claras projeções políticas da mesma, nos possibilitando trazer o próprio conceito antropofágico para a discussão de produções de podcast na Amazônia junto com a conceituação de gambiarras sonoras.

A antropofagia de Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral encara o desajuste à norma como algo a ser encorajado e exaltado. O povo brasileiro, feito de gambiarras, não corresponde a ausência estética. Considera a gambiarra como estética própria. Subversiva. Regenerativa. Criativa. Híbrida. E por que não resiliente? Diante da falta de recursos, a gambiarra. Ela indica uma vontade de fazer apesar do modelo hegemônico, apesar da falta de recursos. Ela nos entrega reapropriações e usos do cotidiano, e reivindica espaços e bens que nos foram historicamente negados. Em outras palavras, gambiarra é resistir e fazer prosperar. Apesar de qualquer outro fator negativo. “Num mundo onde a habilidade de invenção e reparação tornam-se meio de sobrevivência e, às vezes, única forma de desfrutar do conforto que tais dispositivos podem oferecer, não há como deixar de pensá-las como práticas políticas” (OBICI, 2014, p. 13).

Mas se o brasileiro é antropófago por vocação, seu apetite não é pelo saciar da fome de sobrevivência, mas sim pelo ritual de devorar o outro. Esse ritual tem suas proximidades com o fazer da gambiarra. Abre-se o outro, corta-lhe os pedaços, os reconfigura de acordo com as qualidades que nos apetece, até que em um dado momento, o outro já não é mais outro, mas elemento híbrido, digerido e deglutido juntamente com o sujeito antropófago. Oroza (2012) nos fala sobre esse processo diante da gambiarra. De tanto abrir os dispositivos, repará-los e fragmentá-los a sua conveniência, deixam de zelar pelos signos, pela unidade e identidade do projeto estético ao qual este pertencia.

Não encaramos esse desajuste como negativo, como pressupõem as lógicas normatizadoras coloniais pensadas “do outro lado da linha” (SANTOS, 2010). Neste trabalho consideramos esse desajuste a norma como característica de inovação, a possibilidade de tecer outros

caminhos, inclusive caminhos críticos às normatizações. Além de pensar “as faltas” presentes nas gambiarras, por que não pensar nas estruturas deficientes que fazem a manutenção de tais ausências? E destas constatações, porque não problematizar os caminhos alternativos que os sujeitos subalternos encontram para superar assimetrias? A gambiarra, como movimento crítico, evidencia a fragilidade de uma mídia supostamente universal (OBICI, 2014).

Do ponto de vista do podcast, ele surge justamente em contexto de gambiarra. Em 2004, o jornalista Adam Curry percebeu como as deficiências que as normatizações morais, estéticas e tecnológicas que o rádio impunha impediam outras possibilidades de uso da comunicação oral. Foi então que, com o trabalho de fazer uma gambiarra ao adaptar a tecnologia do RSS já existente na época de acordo com sua necessidade, passou a indexar nesse sistema produções de áudio. Assim surgiu a linguagem emergente do podcast, que por muito tempo era conceituada dentro e fora da academia como produções sonoras veiculadas por RSS (SANTOS, 2020). Porém, a própria definição sofreu alterações à medida em que outras gambiarras foram sendo evocadas pelos usuários, que foram transformando o podcast nesse produto com vocações híbridas (e por que não antropofágicas), por excelência.

Essa característica híbrida e com potencial gigantesco para gambiarras, evidencia outra propriedade do conceito de gambiarra que nos é muito útil ao estudar podcasts. Trata-se da instabilidade. Presumindo que a gambiarra é uma ação sem projeto, de improviso e da ordem do experimento, “com o que se tem disponível”, nos coloca a prerrogativa de que a qualquer momento a própria gambiarra pode ser desfeita. O próprio Brasil, no início do século XX era pensado desta forma, não promissora por muitos antropólogos europeus, que considerava a Nação como fadada ao colapso e ao fracasso por conta de nossa falta de coesão, desajuste e intensa miscigenação (BOUFLEUR, 2013).

A emersão de termos como hibridismo, multiculturalismo, transculturação, mestiçagem, cultura migrante, trânsito identitário, entre outras, nos remete a este momento de intensificação da mobilidade e da multiplicidade do espaço que configuram um grande potencial para trocas culturais, indicando outras realidades sócio-espaciais de reinvenções de territorialidades (HAESEAERT, MONDARDO, 2010).

Bertha Becker (1991) nos propõe pensar as territorialidades como estratégias de poder de diferentes grupos e sujeitos sociais sobre uma região, resultante da relação entre processo coletivo, decisões tecnocráticas, prática social e prática de poder. Desta forma, como podemos encarar o protagonismo de sujeitos indígenas em produções de comunicação no formato podcast como uma estratégia de territorialidade, considerando a podsfera enquanto um território conflituoso em relação contínua com outros conflitos territoriais, como no caso da Amazônia brasileira?

### **3. Territorialidades Indígenas em Podcast**

Como objeto desse estudo, com a proposta de tensionar territorialidades indígenas em produções de podcast, selecionamos algumas produções amazônicas-roraimenses produzidas

por comunicadores indígenas no Iº Encontro Estadual de Comunicadores Indígenas de Roraima, promovido pelo Conselho Indígena de Roraima (CIRR) em janeiro de 2020. As duas produções aqui analisadas foram elaboradas como resultado da oficina de podcast, ministrada pelo autor e que tinha como objetivo apresentar a linguagem como possibilidade de ferramenta de luta em um projeto de emancipação.

A oficina foi a principal atividade da programação do Encontro no dia 30 de janeiro e teve duração de 10 horas, divididas em três unidades: a) apresentação do conceito de podcast, seus usos e potencialidades; b) Ferramentas para a construção de um programa em formato podcast e; c) elaboração dos programas. Estas etapas vislumbraram uma visão ampla da linguagem, dando condições para que os participantes conhecessem todos os processos de produção, passando pela elaboração de uma pauta, até gravação e edição. As unidades A e B foram feitas por todo o grupo de forma simultânea. Durante a unidade C, os comunicadores foram divididos em grupos, para que pudesse produzir as comunicações. Ao final do dia, cada grupo socializou sua produção com os demais.

Os dois programas de podcast trazidos para interpretação nesse artigo são: “Grupo A - Cultura indígena e o avanço da tecnologia” e “Grupo B - Terceira Idade e Cultura Indígena”. Ambos trazem as territorialidades indígenas para o centro das discussões, buscando explorar as potencialidades da linguagem podcast. Os programas foram compartilhados pelos participantes com outros membros de suas comunidades através do aplicativo WhatsApp e fazem parte do acervo do Conselho Indígena de Roraima e da Agência de Produção de Podcasts da Amazônia - AmaCast, vinculada ao grupo de pesquisa Observatório Cultural da Amazônia e Caribe - AmaZoom.

Para acionar territorialidades indígenas, compreendemos que as territorialidades estão ligadas a questões de identidade e espacialidade. Pensar identidade nos possibilita tratar as diferentes maneiras como o território se relaciona com continuidades e rupturas histórico-sociais, simbólicas, inerentes de um certo grupo social em determinado lugar. As formas como estas continuidades são agenciadas podem sofrer mudanças, porém são fundamentais para a reprodução das identidades (SAQUET, 2010).

Desta maneira, o primeiro programa que analisamos (Podcast A) trata justamente da relação da identidade indígena na comunidade Barro, região Surumu, em Roraima, sua relação com a agropecuária e as transformações do processo de manutenção das identidades indígenas roraimenses. O episódio é composto por quatro vozes, sendo elas de Tais Cristina Barbosa, da comunidade Barro, região Surumu (narrador 01); Ricardo Peterson Rodrigues, comunidade Tabalascada, região Serra da Lua (narrador 02); Ronileson Souza Queiróz, comunidade Pedra Branca, região Serra (narrador 03) e Elissiane Henrique Oliveira, da comunidade Barro, região Surumu.

O podcast é composto por dois momentos. No primeiro, cada um fala sobre suas percepções acerca da manutenção da cultura indígena local em contraste com a tecnologia. Nessa etapa, podemos identificar dois tipos de discursos presentes nas falas dos narradores. O discurso inicial dos narradores contextualiza as temporalidades indígenas contemporâneas, dizendo

“que a cultura indígena era mais respeitada antigamente” (narrador 01); “vivia-se mais em coletividade, em comunidade e união” (narrador 02). “Um sempre ajudava o outro” (narrador 03) e “a tecnologia começou a mudar essa união, as comunidades que agora tem wi-fi deixaram um pouco de lado as tradições” (narrador 04).

Saquet (2010) indica que a sociedade, construindo o território, se relaciona com o ambiente historicamente. O autor define identidade como “código genético local, material e cognitivo: é um produto social, da territorialização, e se constitui no patrimônio territorial de cada lugar, economia, política, cultural e ambientalmente” (2010, p. 148). As identidades são definidas e consolidadas através de línguas, mitos e ritos, religião e pelos atos territorializantes dos atores sociais históricos. Como podemos observar nestes quatro primeiros discursos do podcast A, existe essa preocupação na manutenção das identidades indígenas locais em relação às suas territorialidades e suas formas de expressão contemporâneas.

Porém, também é importante ressaltar que a identidade, assim como as territorialidades e temporalidades, não é estanque ou essencialista, mas constantemente reconstruída, histórica e coletivamente, e que ganha sua materialidade especialmente através de ações políticas e culturais. Considerando este pensamento, podemos acionar o outro tipo de discurso presente no podcast A, introduzido pelo terceiro narrador, Ronielson, que segue uma linha de conciliação entre costumes antigos e mudanças trazidas pelas novas tecnologias: “A tecnologia também veio ajudar, principalmente quando usamos para os estudos. Podemos ver muitas coisas boas [...] O desafio é tentar conciliar a tecnologia e a cultura, mostrar como podemos resgatar a nossa cultura através dela”.

Observamos que esse discurso entra em sintonia com a proposta da oficina de pensar as novas ferramentas tecnológicas (e no caso específico, da comunicação) relacionadas com formas de preservação, assim como a atualização das territorialidades indígenas locais. Neste ponto do podcast A, os narradores trazem um exemplo de como estes aspectos podem andar juntos nas comunidades locais, citando a Escola do Centro de Formação Indígena, que fica na comunidade Barro, da região Surumu, cuja proposta é apresentar uma educação diferenciada e específica pensando as territorialidades indígenas. Como explica o segundo narrador, Ricardo Peterson Rodrigues, “além do suporte técnico para as comunidades, existe a formação de lideranças, que busca o resgate da identidade dos povos indígenas”.

É interessante notar que, neste momento, o podcast muda sua dinâmica narrativa. Se na primeira parte os discursos dos narradores eram voltados a um público externo, neste segundo momento a dinâmica assumida é mais interna, parecida com uma roda de conversa, em que os protagonistas perguntam e respondem curiosidades entre si. Aqueles que não frequentaram a Escola do Centro de Formação têm então a curiosidade de saber mais sobre seu funcionamento. O narrador 01 problematiza: “como a diversidade é ensinada? Como levar para casa o que se aprende no centro?”

Existe também uma demarcação no campo cultural que permeia as falas dos narradores nos últimos minutos do podcast. O narrador 02 então questiona e logo em seguida complementa: “E essa cultura que tu fala é de que tipo? São cultivos, né?! Cultivos de plantas, tipos de

solo das diferentes regiões. Saber de tudo isso resgata a cultura indígena, é uma forma de nos fortalecer. Não são todas as escolas que ensinam”. O debate então segue com um detalhamento sobre os cultivos indígenas e como eles são acionados dentro desse ensino específico.

Podemos interpretar essa demarcação do campo cultural associada ao cultivo agrário e sua relação com a produção do podcast como uma forma em que a natureza passa a ter significações inéditas a partir do desenvolvimento de novas tecnologias. Para isso, compreendemos a comunicação em rede, que permite a constituição de circuitos e interações, que manifestem conexões de várias naturezas, nas quais os sujeitos, os media e o território estão imersos de forma indissociável em uma dimensão que os conecta e envolve, ao tempo que também lhes constitui. Desta forma, “a prática comunicativa não é mais aquela do sujeito com a natureza, mas aquela complexa e interativa entre sujeito-media-circuitos informativos-territorialidades” (DI FELICE, PEREIRA, 2017, p. 27).

O exercício podcasting, dentro dessa dinâmica, também nos possibilita pensar na multiplicidade que a dimensão território-sujeito se inscreve junto com os media, para além da linguagem escrita. Por meio da ação humana, por muito tempo a natureza esteve submetida à inteligibilidade da sua representação por uma lógica da centralidade da escrita. O ambiente tornou-se texto, realidade conceitual abstrata. A partir da eletricidade e o desenvolvimento de novas tecnologias, como no caso das redes digitais, “a natureza moderna passa a adquirir multiplicidade informativa, gerando a emancipação do território em relação a interpretações conceituais produzidas por suas representações escritas” (DI FELICE, PEREIRA, 2017, p. 25). Com esse processo de eletrificação do território, este transforma-se cada vez mais em interação comunicativa, o que gera, por consequência, alterações na percepção de espaço e as formas de interagir com a natureza (DI FELICE, PEREIRA, 2017).

Tais considerações encontram reforço nos dizeres finais do podcast A: “Assim percebemos a grande importância da cultura dentro da nossa comunidade. E que a tecnologia possa nos ajudar a divulgar a cultura em si” (narradora 01, Tais Cristina). Desta forma, podemos trazer brevemente as considerações acerca desses processos de centralidade de aspectos da urbanidade, como no caso da eletrificação da natureza. Pensando as relações de acesso e possibilidade de produção, a adaptação de processos podcasting pode se consolidar como estratégia de comunicação, inclusive de significação das territorialidades indígenas, o que nos leva a problematizar: quais as potencialidades do podcast para tratar a multiplicidade da natureza, do território e das territorialidades indígenas?

Essa multiplicidade narrativa também pode ser colocada em perspectiva quanto a outro traço de territorialidade dos povos indígenas: a língua materna. Este é o assunto central do podcast B, intitulado “Terceira idade e cultura indígena”. O mesmo também segue uma estrutura com quatro narradores, sendo eles: Vanderson da Silva Machado, Wapichana da região Amajari (narrador 01); Carlos Henrique, Macuxi da comunidade Serrinha (narrador 02); Beatriz Silva Bento, Macuxi, comunidade Anta 2 (narrador 03) e; Elivanilda da Silva, Wapichana, comunidade Pium (narrador 04). Durante o podcast, os quatro conversam entre si, no formato “mesa redonda”. Mais uma vez, há a indicação do conflito entre preservação da cultura local e as no-

vas tecnologias de comunicação, mas desta vez com foco nos sujeitos da terceira idade como importantes agentes diante dessa dinâmica.

A problemática central deste episódio gira também em torno de pensar as novas tecnologias de comunicação como ferramentas, mas não apenas como estratégia de luta e preservação de identidades, como também uma forma de aproximar gerações. “Os idosos são os verdadeiros protagonistas para que as conquistas da era digital pudessem acontecer [...] A população indígena hoje é muito jovem e não liga muito para a nossa história, para como conquistamos o que temos hoje”, relata a narradora 03.

“Aconteceu de alunos não quererem fazer a formatura deles aqui no malocão da comunidade, que é o nosso cartão postal. Em toda a minha vida eu nunca falhei em nenhuma formação que tive aqui dentro da comunidade. Hoje estou na área da medicina, mas nunca falhei com nenhum curso aqui. Toda a minha formação foi aqui dentro”, relata a narradora 04.

É interessante pensar tais problematizações trazidas pelos protagonistas, especialmente quando pensamos em uma abordagem múltipla do território, que reconhece inclusive sobreposições em uma mesma zona. Saquet (2010) define quatro visões sobre o território que nos permitem compreender essas reivindicações. Assim, podemos pensar um território cotidiano, que é local de uma territorialidade imediata, banal e original. É o cotidiano vivido simultânea, territorial e linguisticamente (SAQUET, 2010). Quando a narradora propõe pensar que “o mais importante é a língua materna”, evoca justamente as territorialidades presentes nos cotidianos das comunidades. Como consolidar estratégias políticas a partir do uso cotidiano das línguas maternas? Essa evocação problematiza as relações de poder sócio-históricas dos povos indígenas que tiveram, em vários momentos de conflito com o “povo branco”, esse traço destituído.

O podcast, a partir de suas potencialidades, pode ser uma ferramenta nessa constituição estratégica de retorno das línguas maternas indígenas em seus cotidianos digitais, além de ser uma ponte entre gerações. Saquet (2010) também define um território das trocas, em que há um fluxo contínuo entre articulações do que é regional, nacional e internacional. Nesta perspectiva, podemos pensar as próprias negociações da língua portuguesa no território brasileiro e nos territórios indígenas, mas também os usos e apropriações do podcast nesses constantes processos de territorialidades.

Consideramos os territórios de referência, articulados de forma material e imaterial. Não se trata de um território que se habita, mas sim aquele que se habitou, evocado a partir das manifestações culturais ou das narrativas históricas dos povos indígenas. “São imagens que nutrem a identidade atual” (SAQUET, 2010, p. 150).

A narradora 03 conta um pouco sobre algumas relações entre esse território de referência e problemáticas que devem ser consideradas para que se efetue seu acesso: “Os jovens só nos procuram quando precisam fazer alguma atividade da escola que vale ponto”, e é complementada pela quarta narradora: “Eles falam, ‘não vou na casa daquele vovô não, porque ele é chato, fala muito, não para mais de falar’, mas isso é bom, porque é o passado que está nos ensinando”.

O narrador 02 então complementa: “Quem mais batalha para que a gente mantenha a

língua materna é a 3<sup>a</sup> idade [...]. São pessoas que não tiveram a oportunidade de conhecer essas novas ferramentas [...] e que precisam de ajuda dos mais jovens". Tal problemática reforça a potencialidade que a prática podcasting pode assumir dentro dessas relações inter-geracionais. Além disso, reforça também os esforços estratégicos dos protagonistas em manter e atualizar este território de referência das territorialidades indígenas locais.

O podcast, então, é encerrado com o depoimento da narradora 04, Elivanilda da Silva, em língua Wapichana, que utiliza o momento de podcasting para forjar o que Saquet (2010) denominou como território sagrado, ligado a aspectos políticos e de religião, a partir dos rituais de identidade localizados em determinados territórios. Ao fazer este gesto de grande simbologia, sua narrativa atualiza traços do próprio podcast, das territorialidades indígenas e torna possível uma ação política como resultado dessa hibridização.

Como já indicado, ao final da oficina foram reproduzidos os podcast para que todos os participantes pudessem contemplar e comentar. No geral, os comunicadores sentiram-se satisfeitos com suas produções, tanto em âmbito técnico, como em relação ao conteúdo produzido. Nos comentários finais, prevaleceu a interpretação de que a linguagem de podcast pode se configurar enquanto uma ferramenta de comunicação na luta por emancipação dos povos indígenas, assim como refletimos sobre a importância de consolidar espaços de interculturalidade crítica, como no caso da oficina.

#### **4. Considerações**

Nossas identidades estão se diluindo com a globalização? Pelo contrário, estas podem estar se fortalecendo, em formas tidas como reessencializadas, recriadas pelas próprias mobilities e as formas mais híbridas, atravessadas por outras, numa amálgama de caráter múltiplo e fronteiriço (HAESBAERT, MONDARDO, 2010). Podemos interpretar o uso das tecnologias e do próprio podcast nas comunidades indígenas enquanto uma diluição de territorialidades indígenas, mas se pensarmos nas concepções de instabilidade das identidades, trazendo ainda uma perspectiva antropofágica, podemos considerar a ressignificação de tecnologias estrangeiras para a atualização das territorialidades indígenas.

É possível nos territorializarmos pelo movimento? O podcast e a antropofagia nos indicam a possibilidade desse caminho. Territorialidades ditas cada vez mais instáveis, não nos oferecem, como num passado, referenciais estáveis para a construção de nossas identidades (HAESBAERT, MONDARDO, 2010). Se o podcast é um território em sobreposição, ele também problematiza conflitos identitários ligados a sobreposição de múltiplas territorialidades de seus sujeitos.

A prática podcasting, observada durante a oficina e nos produtos aqui interpretados, nos indicam que o hibridismo opera de maneira dupla, simultaneamente. Ao mesmo tempo que cria novos espaços, estruturas e cenas, homogeneizando-as, disporiza-as a partir de suas subversões, traduções e transformações (HAESBAERT, MONDARDO, 2010). Se podemos pensar no campo da podosfera contemporânea, relações de poder que institucionalizam algumas práticas

normatizando-as, também podemos pensar em negociações, como as encaradas nas territorialidades indígenas expressas nesses exercícios de fazer podcast.

Em um contexto decolonial, culturalmente tão rico e complexo como a América Latina, o Brasil e os territórios indígenas, o hibridismo não é apenas um instrumento de ruptura com a matriz do colonizador, mas representa também formas de resistência e de reterritorialização, recriando pela mistura, e às vezes pela gambiarra, outras formas de construção e de identificação com o território.

## 5. Referências

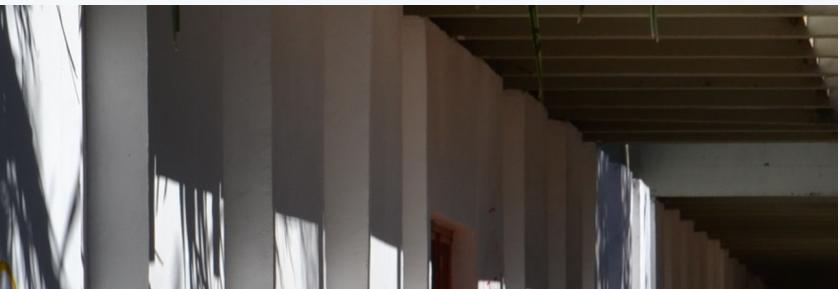
- ALVES, Ricardo. *O significado de -eiro*. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, 2005. Disponível em <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/o-significado-de--eiro/16633>>. BECKER, Bertha K. Amazônia. 2 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1991.
- BOUFLEUR, R. *Fundamentos da Gambiarra: A Improvisão Utilitária Contemporânea e seu Contexto Socioeconômico*. São Paulo: Tese-FAU/USP, 2013.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Breve Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1998.
- DI FELICE, Massimo Di; PEREIRA, Eliete. *Redes e Ecologias Comunicativas Indígenas: as contribuições dos povos originários à teoria da comunicação*. São Paulo: Paulus Editora, 2017.
- GONDIM, Neide. *A invenção da Amazônia*. São Paulo: Marco Zero, 1994.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações*. Editorial Gustavo Gili: Barcelona, 1987.
- MUNARO, Luis Francisco. *NEM INFERNO, NEM PARAISO: esfera pública e a construção do conceito de Amazônia (1930-1937)*. Revista Observatório, Palmas, v. 5, n. 4, p. 412-437, jul.-set. 2019.
- HAESBAERT, R.; MONDARDO, M. L.. *Transterritorialidade e antropofagia: territorialidades de trânsito numa perspectiva brasileiro-latino-americana*. GEOgraphia (UFF), v. 12, p. 19-50, 2010.
- OBICI, Giuliano Lamberti. *Gambiarra e experimentalismo sonoro*. p.145. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2014.
- OROZA, E. *Desobediencia tecnológica de la revolución al revolico*. Disponível em: <<http://www.ernestooroza.com/desobediencia-tecnologica-de-la-revolucion-al-revolico/>, 2012>.
- PRADO, Paulo. *Poesia Pau-Brasil*. In: ANDRADE, Oswald. *Pau Brasil*. São Paulo: Globo, 1990.
- ROCHA, João C. de Castro. *Oswald em Cena: o pau-Brasil, o Brasileiro e o Antropófago*. In: RUFFINELLI, Jorge et al. *Antropofagia Hoje: Oswald de Andrade em Cena*. São Paulo: É realizações, 2011a. P. 11-15.
- ROCHA, João Cezar de Castro. *Uma Teoria de Exportação? OU: "Antropofagia como visão de mundo"*. In: RUFFINELLI, Jorge. ROCHA, João Cezar de Castro. *Antropofagia Hoje: Oswald de Andrade em Cena*. São Paulo: É realizações, 2011b. P. 647-668.
- SAQUET, Marcos Aurélio. *Abordagens e concepções de território*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez. 2010.
- SANTOS, Luan Correia Cunha. *A estética da podsfera brasileira: Os deveres e atualizações de uma comunidade sensível*. Revista Brasileira de Iniciação Científica em Comunicação Social, São Paulo, V. 9, N. 3. Outubro, 2020.
- SANTOS, Luan Correia Cunha Santos. *Podcasting Macunaíma: Atualização da estética antropofágica para a linguagem híbrida do podcast*. Boa Vista: Universidade Federal de Roraima, 2019. 122p.
- SCHWARZ, Roberto. *Nacional Por Subtração. Que horas são?* São Paulo: Companhia das Letras, 1989, pp.37-38.
- SOUZA, Márcio. *História da Amazônia: do período pré-colombiano aos desafios do século XXI*. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

# EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Aprendizado e experimentação em projetos de exibição de filmes para a comunidade

*Cíntia Langie*

Professora dos cursos Cinema e Audiovisual e Cinema de Animação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Realizadora audiovisual desde 2007. Mestre em Comunicação Social (PUCRS, 2006) e Doutora em Educação (UFPel, 2020). Atualmente coordena o projeto Cine UFPel, onde também é curadora. E-mail cintialangie@gmail.com.



Este artigo busca olhar para os projetos de extensão universitária que visam a difusão de cinema para a comunidade. O objetivo principal é investigar os possíveis aprendizados que estudantes podem vir a ter como estagiários ou voluntários em projetos de distribuição e exibição. Para tanto, selecionamos o conceito de micropolítica, a partir da perspectiva de Guattari e Rolnik (2011), para entender as potencialidades da experimentação peculiar deste tipo de proposta. Pensando a educação para além de espaços formais, viemos olhando para as potencialidades das ações extensionistas, no que se refere a formação dos sujeitos na contemporaneidade. Como resultados obtidos, apontamos que a micropolítica do experimentar própria dos laboratórios de difusão alternativa, pode levar alguns estudantes a um outro patamar de experiência política, já que há uma responsabilidade social em atuar em prol de um acesso mais democrático à arte.

**Palavras-chave:** Cinema brasileiro; Experimentação; Micropolítica.



## 1. Introdução

Articulando os grandes campos teóricos da educação, do cinema e da filosofia, buscamos aqui pensar as universidades públicas do Brasil como dispositivos de partilha através do cinema, a partir de uma pesquisa sobre os aprendizados que os estudantes podem vir a ter como estagiários ou voluntários em projetos de difusão. Pensando a educação para além de espaços formais, viemos olhando para as potencialidades das ações extensionistas, no que se refere a formação dos sujeitos na contemporaneidade.

A proposta, desse modo, consiste em investigar quais aprendizados os estudantes adquirem ao experimentarem os conhecimentos que circulam nos projetos com foco em exibição de filmes: seja na pandemia ou anteriormente, com sessões presenciais. A questão principal do artigo é: como projetos de extensão com foco em exibição de filmes podem transformar o aluno, no caso aqui, o futuro cineasta? Talvez, os projetos extensionistas de cinema coloquem em xeque a própria universidade, ou coloquem em xeque a forma de espalhar saberes de um modo tradicional em sala de aula: que outro tipo de aprendizado é possível com esse equipamento cultural dentro da universidade?

A pesquisa parte de duas premissas:

1. O cinema brasileiro tem um ponto fraco, ou seja, seu calcanhar de Aquiles: a distribuição dos conteúdos dentro de seu próprio território.
2. O ensino superior de Cinema no Brasil é, majoritariamente, voltado para a etapa da produção, ficando as etapas da distribuição e da exibição quase sempre esquecidas da grade curricular obrigatória.

Partindo dessas duas inquietações, buscaremos entender a força dos projetos universitários para o suprimento de uma carência histórica do campo, cultural e pedagogicamente falando. Atualmente, cresce consideravelmente o número de filmes produzidos no Brasil, como cresce o número de iniciativas alternativas de exibição dessas obras: muitas delas são propostas universitárias ou ocorrem em parceria com universidades. No Brasil, a maioria das pequenas cidades não possui quaisquer equipamentos culturais: 39,9% das pessoas moram em municípios sem, ao menos, um cinema<sup>1</sup>. Muitas cidades do interior desse Brasil profundo, com menos de 100 mil habitantes, contam apenas com projetos alternativos ou instituições de ensino para promover atividades culturais. É daí que advém a proposta da escrita deste artigo.

Aqui, apresentamos como *lócus* da pesquisa um circuito universitário de exibição, isto é: salas de cinema; cineclubes; mostras e eventos localizados ou organizados por universidades públicas. São projetos de difusão do cinema que procuram operar de forma diferenciada, exibindo filmes fora do circuito comercial, realizando outras atividades além da exibição – como debates e cursos. Além disso, tais projetos não têm fins lucrativos e oferecem uma experiência mais informal em torno da ida ao cinema.

Dizendo de outro modo, são projetos marcados por uma “verve” cineclubista, no que

---

<sup>1</sup> Dados do Sistema de Indicadores Culturais do IBGE, referente ao ano de 2018.

diz respeito a uma relação muito forte com a pesquisa pela escolha dos títulos a serem exibidos e pela lógica de mostras temáticas. Realizam debates com pessoas informadas em assuntos atuais, dão prioridade a filmes que têm pouco espaço nas janelas tradicionais e travam uma relação mais sólida com a sociedade, permitindo a participação da comunidade de forma mais democrática nas escolhas. Apesar do perfil alternativo, os exibidores universitários também trazem consigo uma equação econômica: como manter um projeto com curadoria corajosa dentro de uma instituição pública? E também apresentam problemáticas culturais e educacionais: como resistir com projetos dessa natureza no Brasil contemporâneo, onde cortes de verba na educação e na cultura são cada vez mais frequentes?

Tais projetos cumprem uma dupla função: são um espaço para projeção gratuita de filmes independentes para a comunidade e atuam como laboratório de exibição, para que estudantes universitários tenham não só a experiência de distribuir suas produções ao público, como a oportunidade de atuar na prática da distribuição e da exibição de cinema.

Assim, podem dar a ver duas formas de comunidades: aquela que está na frente da tela, assistindo ao filme, e aquela que está à frente de um projeto de difusão, atuando para que filmes sejam vistos. É sobre essa segunda comunidade que queremos falar.

Parece haver algo a mais nesses projetos de extensão, além do acesso aos filmes mais artísticos e menos comerciais, além da experiência do estar-junto própria da fruição coletiva do audiovisual – em tempos pré-pandêmicos. O fato é que tais iniciativas não estão inteiramente feitas, é preciso fazê-las cotidianamente, num exercício: uma experimentação inevitável. Elas são uma produção constante e não constituem um conjunto coeso. Cada projeto tem sua própria realidade, sua constituição e ordenação. Cada sala, mostra ou cineclube se equipa como pode e escolhe o que exibir dentro de princípios próprios, conforme a comunidade onde estão localizadas. E esse fazer-se é marcado, sobretudo, por uma experimentação peculiar, o que nos leva, inicialmente, a discorrer brevemente sobre o conceito de micropolítica.

## 2. Da relação com o conceito de micropolítica

A força da extensão universitária está, sobretudo, na liberdade de criar e de existir fora das regras do mercado, inventando um contrafluxo da tendência capitalista de proceder. Há um outro *modus operandi* nesses locais (LANGIE, 2020): uma gestão mais fluída por não ter fins lucrativos, já que o capital torna homogênea qualquer gestão. Trata-se de um outro jeito de operar. Gambiarra, guerrilha, cooperação, *brodagem*, informalidade: a ideia de uma irmandade leva a pensar em algo realizado artesanalmente, com mais invenção e menos regras estabelecidas – exatamente aquilo que é negado pelo mercado.

Os projetos universitários travam articulações mais orgânicas, conexões de parceria com cineastas, distribuidoras e produtoras, que fazem questão de apoiar sem pensar tanto na retribuição financeira, mas no valor simbólico. Por entender que o projeto é universitário e voltado à comunidade, até mesmo a imprensa acaba por apoiar essas iniciativas na divulgação espontânea de suas atividades. Há, portanto, certa *simpatia* que tais projetos causam na sociedade, o que

faz com que consigam muitas coisas através de parcerias – filmes e mostras; participação espontânea de realizadores em debates; auxílio na curadoria; ajuda na divulgação; equipamentos doados, entre outros.

Trata-se de uma dinâmica baseada na criação de redes de parceria e fortalecimento, nas quais um elo da teia ajuda o outro, e as possibilidades multiplicam-se. “Criar é resistir... É mais claro para as artes [...] Elas resistem antes de tudo ao treinamento e à opinião corrente” (DELEUZE; PARNET, 1997, p. 90). Se as coisas no mundo, normalmente, estão presas a uma estrutura programada – a estrutura do capital – então a resistência é a superação do que está posto. Por isso, resistir é criar. Na concepção deleuze-guattariana, a arte, como forma de pensamento, é potente na criação e expande o clichê da opinião e da comunicação (DELEUZE; GUATTARI, 2010). A arte, assim, é vista como uma possibilidade para resistir ao presente, fabulando novas paisagens no mundo.

Criação é um dos pontos centrais na filosofia de Deleuze e Guattari. A criação é a potência de operar o diferente, em qualquer uma das três grandes áreas – filosofia, ciência e arte. Criar é resistir, é fugir do óbvio, do senso comum, do clichê. No caso da arte, criar é escapar das amarras da mídia ortodoxa e capitalista. É traçar desvios, operar mudanças de níveis e de escala naquilo que é determinado como pensamento hegemônico.

Se a tendência do mundo capitalista é visar apenas ao lucro, sem medir consequências, espaços públicos que democratizam o acesso ao cinema, seriam, por que não dizer, espaços de resistência. A experiência de ir ao cinema, no mundo todo, está em transformação. Antes da pandemia da Covid-19, o hábito de ir às salas consistia em frequentar os *shoppings centers* para assistir aos lançamentos *hollywoodianos* com ampla divulgação. Fora desse modelo, encontramos projetos atuando na resistência.

A resistência, aqui, estaria no gesto de oportunizar encontros para trocas sensíveis sob outros regimes que não o do lucro. O circuito universitário, assim, pode ser entendido como um circuito de resistência: pela curadoria que difere do conservadorismo das salas comerciais; pelo experimentalismo em seus modos de funcionamento; pela ousadia de fazer a coisa acontecer mesmo com as dificuldades estruturais encontradas nas universidades públicas.

De acordo com Guattari, a saída para a subjetividade capitalística viria de processos de *singularização*, em situações específicas, experiências *sui generis*. “O que estou chamando de processos de singularização é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos” (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 55). A tecnologia, por exemplo, pode ser usada para manter os sistemas de poder, mas também para questioná-los. As evoluções tecnológicas podem estar a serviço das grandes empresas, mas também podem servir a pequenos grupos para criação de soluções inventivas que permitam diminuir a dominação, por meio de interatividade entre os participantes, ou seja: uma “reapropriação e uma re-singularização da utilização da mídia” (GUATTARI, 1992, p. 16). É possível, através de novas soluções tecnológicas, com barateamento e horizontalidade nas decisões, que surjam novas formas de relações, formas estas que podem oferecer “possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial, de sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se re-singularizar” (Idem, p. 16).

É como uma rede alternativa, que inventa modos de proceder a partir das facilidades da tecnologia digital, tal qual os projetos de difusão da extensão universitária, principalmente pós-pandemia, com a proliferação cada vez maior de cineclubs e mostras *online*. Mas não só pela tecnologia que se dá tal processo, como pelas dinâmicas cotidianas empregadas, no que diz respeito ao estilo de funcionamento. Assim, a energia possível nas ações de exibição em universidades, normalmente, é capaz de produzir um certo *círculo de afetos* (SAFATLE, 2016), baseado em outros vínculos: mais humanos e mais sociais. Em tais projetos, normalmente, efetiva-se um outro tipo de lógica: o envolvimento e a dedicação das equipes dão vida aos projetos. As pessoas que ali trabalham, atuam, na maioria das vezes, pelo desejo de participação e aprendizado, e não apenas pelo retorno financeiro. O modo como os operários de determinado projeto pensam o cinema, o que estudam, o que procuram assistir, o conhecimento acerca da dificuldade de circulação do produto brasileiro, são elementos que compõem um circuito particular, uma vibração peculiar, o que permite uma outra experiência: *micropolítica*.

O que vai permitir o desmantelamento da produção de subjetividade capitalista é que a reapropriação dos meios de comunicação de massa se integre em agenciamentos de enunciação que tenham toda uma micropolítica e uma política no campo social (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 141).

Os projetos de extensão, normalmente, não atingem a massa, não chegam ao grande público, são pequenas comunidades que ali se formam, mas tais projetos acabam dando uma visibilidade para o cinema de arte – principalmente para o brasileiro –, que muitas vezes ele não recebe nas salas comerciais, por toda a problemática política e econômica do setor. Ainda mais no contexto atual, no qual, apesar da profusão de obras, vigora ainda o que Sales Gomes, na década de 1960, classificava como colonialismo cultural: “lutar para fazer filmes e precisar, para exibi-los no próprio país, recomeçar uma luta ainda mais exaustiva é afinal de contas um escândalo” (SALES GOMES, 2016, p. 368). Muitos filmes brasileiros acabam passando só nesses espaços, ou é nesses locais que podem ser vistos de outro modo, com maior valorização, em mostras especiais, com debates e podendo ficar mais tempo em cartaz.

Para Guattari, há uma força na criação, na revolução molecular que vem de micro iniciativas que podem sim tornar as bordas do mundo mais elásticas, mais maleáveis. Ele cita o exemplo das rádios piratas: “uma rádio livre só tem interesse se ela é vinculada a um grupo de pessoas [...] que querem mudar o tipo de relação que têm entre si no seio da própria equipe” (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 141). O que entusiasma o autor não é a dimensão macropolítica<sup>2</sup>, mas a vitalidade das micropolíticas criativas. A micropolítica opera no detalhe, por meio de fluxos de intensidades, com um caráter de imprevisibilidade.

Desse modo, a atitude de se organizar em grupos e criar estratégias próprias para escapar aos modelos dominantes, trata-se de uma experiência micropolítica. A possibilidade de criar dinâmicas mais horizontais e participativas, sem um olhar de *chefe* ou especialista, também. Dizendo de outro modo, o que dá às pequenas comunidades seu caráter criativo é a capacidade

<sup>2</sup> De forma bastante resumida, na filosofia deleuze-guattariana o nível macropolítico diz respeito às molaridades: instituições, regras, padrões. Enquanto o nível micropolítico é molecular e está ligado às iniciativas dissidentes, menores. Ver mais em *Mil Platôs – Volume 1* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15).

de ler sua própria situação e criar regras internas: autonomia. O diferencial das experiências alternativas de difusão de cinema é seu caráter processual, já que não se trata de tentar copiar as práticas das salas comerciais, mas de encontrar um outro uso. Ou seja, os grupos devem operar seu próprio trabalho à sua maneira. O que vai caracterizar um processo de singularização é que ele seja auto modelador, que tenha a capacidade de construir seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, saindo da posição constante de dependência. E nesse outro *modus operandi* dos projetos universitários de difusão do cinema, uma peça fundamental da engrenagem são os estudantes.

### 3. Do aprendizado além da sala de aula

Nesse contexto de experimentação, resistência, singularização, micropolítica, é possível entender que iniciativas de difusão de produtos marginais – aqueles que estão fora do mercado –, tragam a marca da participação. Cria-se normalmente nesses projetos uma relação horizontal de trabalho, onde estudantes têm autonomia de tomar decisões – oportunidade que nem sempre existe nas salas de aula. Os estagiários ou voluntários, em muitas dessas propostas, são responsáveis por fazer a coisa acontecer (LANGIE, 2020). Poder colocar a *mão na massa* nas etapas da distribuição e da exibição, para um aspirante a cineasta, é uma experiência rara. Trata-se de um laboratório, onde a produção de saberes é viva e pulsante. Professores e técnicos aprendem constantemente com os estudantes e vice-versa.

De acordo com as discussões anuais nos congressos do Fórum Brasileiro de Ensino de Cinema e Audiovisual (FORCINE), é perceptível que a maioria dos cursos de Cinema e Audiovisual do Brasil não possuem a disciplina de *Distribuição e Exibição* na grade curricular<sup>3</sup>. Os conhecimentos são concentrados na etapa da realização dos filmes<sup>4</sup> e tanto a difusão, quanto a preservação, por exemplo, são conteúdos pouco aprofundados pelos professores. Por conta disso, duas importantes etapas da cadeia do cinema: distribuição e exibição, acabam invisibilizadas ou diminuídas, tanto em termos de políticas públicas, quanto em pesquisa e ensino nas universidades.

Além disso, muitas vezes, o aluno de cinema realiza um filme e não vive a experiência de exibi-lo em uma situação adequada, com qualidade de projeção. Há algo de singular no aprendizado que alunos podem ter ao exibir suas próprias produções em mostras abertas à comunidade. Pensa-se melhor o cinema quando se exibe e se discute os filmes com outros públicos, com pessoas de universos e gostos variados, daí a relevância de uma sala de cinema ou de espaços que abrigam mostras e cineclubes como laboratórios acadêmicos<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> De acordo com um mapeamento realizado em 2012, dos 53 cursos de Cinema existentes na época, apenas 6 contavam com alguma disciplina relacionada à distribuição e/ou exibição. Disponível em: <<http://forcine.org.br/site/wp-content/uploads/2012/05/FORCINE-final322.pdf>>. Acesso em 6 de dez. de 2019.

<sup>4</sup> Na publicação Cadernos FORCINE 01, no artigo Breve histórico de área do ensino de cinema e do audiovisual, Maria Dora Mourão aponta que desde os primeiros cursos de Cinema no Brasil, as universidades são focadas na formação de realizadores cinematográficos, com objetivo principal de formação de diretores. Disponível em: <<http://www.forcine.org.br/site/publicacoes/cadernos/>>. Acesso em 12 de set. de 2018.

<sup>5</sup> Agnès Varda em *Varda por Agnès* (2019) diz que três palavras a guiam para fazer cinema: *inspiração* – o que

Segundo Deligny (2018), um processo educativo pressupõe que o aluno consiga inventar instrumentos para suas necessidades. O autor entende a educação como prática que oportuniza experiências para que o estudante invente uma forma mais efetiva e livre para fabricar o que quer, ao seu modo<sup>6</sup>. A educação envolve práticas, pressupõe a oportunidade de experiências estimulantes para revelar as sensibilidades dos sujeitos. E a oportunidade de atuar em projetos de difusão, ou mesmo a experiência de ver e debater suas produções na tela grande, em eventos organizados por eles mesmos, coloca o estudante no centro do processo.



Estagiários trabalhando no escritório do Cinusp. Foto da autora. São Paulo, 2018.

No que se refere à gestão, muitas vezes os estudantes participam das decisões importantes do dia-a-dia, assumindo responsabilidades. Processos educativos dizem daquilo que desperta valores, estimula que a pessoa se revele, ao experienciar coisas para se encontrar e se conhecer. Conforme orienta Deligny, o verdadeiro educador é o criador de circunstâncias, capaz de inventar situações em que os sujeitos possam avaliar e tomar iniciativas, por si próprios, de acordo com suas vivências.

Na experiência cotidiana em projetos de difusão, os jovens podem aprender como funciona a etapa da distribuição e da exibição e podem adquirir uma série de aprendizados específicos. Passam a entender como lidar com as distribuidoras e também a pensar uma mostra, ou seja, escolher e definir como unificar os filmes em uma temática. Os estudantes não só selecionam filmes que estão disponíveis nas distribuidoras, mas buscam clássicos, pensam temáticas, encaixam curtas e longas em uma mesma sessão. São curadores-que-criam (ROLNIK, 2017). E há ainda a possibilidade de subverter a curadoria tradicional que só enxerga longas profissionais, podendo elaborar programas diferenciados e inovadores.

Aprendem os caminhos burocráticos e os meandros da distribuição de cinema: como conseguir a liberação dos direitos de exibição das obras. Além disso, colocam a *mão na massa*

---

dispara o desejo –; *criação* – decidir como filmar o objeto –; *compartilhamento* – partilhar a obra com o público. Realizadores audiovisuais comprometidos pensam na difusão de seus filmes.

<sup>6</sup> Ver mais em *Os vagabundos eficazes* (DELIGNY, 2018).

na dinâmica da divulgação: aprendem como apresentar o material ao público; como dominar as redes sociais, arte gráfica, *releases* e sinopses. E ainda é válido destacar a possibilidade de conviver diretamente com a comunidade, seja a comunidade interna de estudantes e professores de outros cursos, ou a comunidade externa, pessoas de diferentes idades, estilos, classes sociais. Fora o possível contato com realizadores, nas mostras ou sessões com debates. Outro destaque é o trabalho colaborativo, no qual uns aprendem com os outros e com os técnicos e professores envolvidos nas salas.

Além disso, os envolvidos podem aumentar a bagagem cultural e o leque de referências, pois falam de filmes por várias horas por semana. Podem se deparar, inclusive, com filmes inéditos no Brasil e com materiais que nem pensariam em ver. Na carência de condições ideais, experimentar e criar saídas e soluções para os desafios: como projetar em um cinema sem cabine? Como lidar com a impossibilidade de sessões presenciais e ter que se reinventar com cineclubes remotos durante a pandemia? Ali no cotidiano de improvisação, os jovens aprendem a pensar rapidamente estratégias para os problemas que surgem, aprendem a resistir e inventar-se na política da falta. Na experimentação, resistir é criar. E na criação, a experiência singular e micropolítica pode transformar o sujeito.

Com tudo isso, enxergamos que a experiência de estagiar em um projeto desta natureza pode, inclusive, direcionar a carreira dos estudantes: podem optar por trabalhar com distribuição ou exibição e podem também aplicar uma *expertise* singular na difusão de seus primeiros filmes – uma carência no currículo comum dos cursos de Cinema do país. E mais: a atuação nessas salas acaba sendo um trabalho de formação de curadores e exibidores para o cinema no mercado brasileiro, ação fundamental em um parque exibidor conservador e colonizado.



*Estudantes apresentando seus curtas para a comunidade  
no Cine UFPel. Foto da autora. Pelotas, 2016.*

Arriscamos, inclusive, propor que, micropoliticamente, o trabalho em um projeto desses possa mudar a consciência dos envolvidos sobre o que é o cinema, e o que é fazer e distribuir

filmes no Brasil. O campo do cinema só pode ser assimilado quando se pensa na cadeia como um todo: do roteiro até a chegada da obra ao público -, caso contrário, trata-se de uma visão limitada. Assim, a micropolítica do experimentar própria dos laboratórios de difusão alternativa, pode levar alguns estudantes a um outro patamar de experiência política, já que há uma responsabilidade social em atuar em prol de um acesso mais democrático à arte.

O trânsito de conhecimentos pode, a longo prazo e pelas beiradas, provocar um aprimoramento dos processos de circulação de filmes no país, já que estudantes experienciam ali o cotidiano de duas importantes etapas da cadeia do audiovisual. E tudo isso, enquanto processos de resistência, experimentação e criação, pode, por que não dizer, acabar por reverberar no próprio campo, micropoliticamente, transformando aos poucos a realidade do cinema brasileiro.

#### 4. Referências

- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. Entrevista com Gilles Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério de Educação, “TV Escola”, 2001. Paris: Editions Montparnasse, 1997. 1 videocassete, VHS, son., color.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs – volume 1: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELIGNY, Fernand. *Os vagabundos eficazes: Operários, artistas, revolucionários: educadores*. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- \_\_\_\_\_. ; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- LANGIE, Cíntia. *Cinescrita das salas universitárias de cinema no Brasil*. Tese de doutorado. Pelotas, PPGE UFPel, 2020. Disponível em: <[https://drive.google.com/drive/folders/1WMx1UvlJ5F\\_ShzdHdJEIZ\\_xlzb4e-T55k?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1WMx1UvlJ5F_ShzdHdJEIZ_xlzb4e-T55k?usp=sharing)>.
- ROLNIK, Suely. *O saber-do-corpo nas práticas curatoriais: driblando o inconsciente colonial-capitalístico*. Texto apresentado oralmente no seminário Curadoria em artes visuais: um panorama histórico e prospectivo, promovido pelo Santander Cultural. Porto Alegre, maio de 2017.
- SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos*. São Paulo: CosacNaify, 2016.
- SALES GOMES, Paulo Emílio. *Uma situação colonial?* São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

# “...E O SERTÃO VAI VI- RAR...”

Para uma roda de conversa a partir do cinema e da literatura com jovens do sertão do Seridó e os processos de subjetivação dos discursos sobre a seca no nordeste

*Hugo Carvalho 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 brasi- leira, literatura, cinema e educação e narrativa de jovens. [hmaior79@hotmail.com](mailto:hmaior79@hotmail.com).



O discurso dos jovens no sertão do Seridó no que toca a seca no nordeste a partir de uma roda de conversa com cinema e literatura.

*Palavras-chave:* Sertão; Literatura; Discurso de jovens.

O cinema tem se ocupado bastante da educação (e por que não dizer se ocupado da escola?) e já há algum tempo as salas de aula dos mais diversos lugares e realidades têm servido de cenário para uma rica cinematografia, assim como os atores sociais que circulam pelos corredores escolares têm se transformado em personagens na tela grande. Teixeira (2010) analisa filmes que têm como tema principal a instituição escolar. A seguir seguem algumas considerações da autora a respeito de duas obras filmicas que têm a escola como ponto de partida para discutir uma série de outras questões.

Em *Pro dia nascer feliz* (2006), de João Jardim, a direção tenta abranger um panorama da educação no Brasil visitando escolas de ensino médio e seus personagens em várias capitais do país. Ainda que para isso tenha que sacrificar boas e pequenas histórias desses mesmos personagens, o que só a intimidade e o *close* da câmera poderia trazer, o grande trunfo desse documentário é justamente se tratar de obra-documentário, gênero, a princípio, não tão visitado pelo grande público, e por dar mais voz aos alunos do que a seus professores.

Em *Entre os muros da escola* (2009), de Laurent Cantet, a grande protagonista passa a ser de fato a sala de aula, cenário de conflitos e tensões entre corpo docente e discente. O filme mostra uma escola francesa que, assim como no Brasil, é miscigenada e heterogênea, sendo a maioria de seus alunos de famílias não-francesas, trazendo à baila a questão da imigração.

O filme se confunde com a linguagem documental embora seja uma obra de ficção, mas e quando a escola pensa o cinema? Para falar de uma experiência com o cinema no ensino médio é preciso trazer o conceito de “experiência” em Benjamin (2012) e contrapor a “experiência” do viajante que corre o mundo com a “experiência” de vida do velho ancião, figuras tão caras a esse autor. Para o filósofo alemão, “experiência” e “narrativa” são conceitos que estão, epistemologicamente, relacionados: “experiência é todo processo que o indivíduo acessa elementos, mundos e partes de si” (Migliorin, 2015, p. 57).

A lei 13.006/14, de autoria do senador Cristovam Buarque, ainda em 2008, prevê duas horas semanais de filme brasileiro na grade de horário das escolas de Educação Básica. Argumentando a favor da lei, o senador disse em entrevistas que criar “uma massa de cinéfilos”, palavras dele, seria a única forma de dar liberdade para a indústria cinematográfica, e a escola seria o espaço ideal para isso.

Isso impõe, necessariamente, um desafio para o espaço escolar em termos de estrutura para que isso aconteça, tanto no que toca a escassez de equipamentos quanto no que toca a própria formação docente nesse sentido. Uma vez que o trabalho com o material filmico e, de modo geral, com o material audiovisual na sala de aula requer do próprio docente um outro modo de pensar a sua prática, um outro modo ver, um outro modo de olhar a sua própria docência.

Outra questão que se coloca a partir da 13.006/14 seria a ideia de que o cinema seria bom em si, sem refletir, pelo menos em um primeiro momento, a respeito da qualidade desse material. Quem faria a seleção do material filmico que chegaria às escolas? Como seria feita a seleção desse material?

Pensar o cinema na escola, ou mesmo a escola no cinema, é também, em alguma medida,

repensar as formas de avaliar esse alunado e refletir sobre a avaliação, o que é obrigatoriamente repensar a própria estrutura escolar já há muito tempo desgastada. Trabalhar com o cinema na educação básica é contribuir também para que esses filmes sejam discutidos, pensados e experimentados de uma outra forma, que não a clássica avaliação escolar com perguntas e respostas fechadas, sem qualquer espaço para a fruição.

Para Fresquet e Migliorin (2015), a lei estará fadada ao fracasso se, de alguma maneira, favorecer os mesmos recortes, as mesmas estéticas já consolidadas no mercado, rechaçando a diferença e a diversidade, porque nesse sentido corremos o risco de levar às escolas filmes que não interessam aos estudantes. E aí, já é um grifo meu, talvez, mais do que isso, impor ao alunado filmes com as mesmas tomadas, os mesmos recortes do mercado, padronizado, com os quais eles já estão acostumados, tiramos desses mesmos alunos a oportunidade de sentir o estranhamento com o cinema, e com a arte de um modo geral.

Para Xavier (2008), a relação do cinema com a educação se dá quando esse mesmo cinema se opõe a simplificações, a discursos moralistas, quando se opõe a certo tipo de discurso que insere a própria análise da imagem em um “terreno suspeito” que, de alguma maneira, corrobora com a ideia de que a imagem deve estar sempre sob vigilância, se não do Estado, de determinadas instituições religiosas.

Por outro lado, ao reivindicar uma autonomia do campo do cinema por conta de saberes e códigos específicos, corre-se o risco de se ter uma discussão fechada em si mesma, como o cinema falando para o próprio cinema. Por conta disso, estaria também fadado ao fracasso, uma vez que, para o autor, a “experiência de cinema”, se é que podemos chamar assim, está presente em toda a experiência filmica, inclusive nos debates fora da sala escura. Assim como nos debates com quem não domina os códigos específicos do campo, tal como aquele que é merecidamente chamado de cinéfilo, nas “salas de cinema” que, a princípio, não foram feitas nem pensadas para tal objetivo como as salas de aula, por exemplo.

No trabalho com o cinema na sala de aula é importante sensibilizar o alunado ao processo que faz com que filmes de duas horas se transformem em um trailer de cinco minutos, personagens que não existiam no livro, por exemplo, mas que no filme ocupam um lugar central. Ao levar todas essas questões para a educação básica, estamos tratando de materialidade e imaterialidade textual nesse segmento. Logo, estamos discutindo com os jovens os fundamentos de uma materialidade e autoria.

A presente pesquisa se dá em um Instituto Federal, na cidade de Caicó, sertão do Rio Grande Norte. Por isso, o recorte da pesquisa é justamente filmes que têm o sertão como cenário, a fim de refletir junto com os jovens a respeito desse espaço, dessa “invenção” chamada nordeste, dessa invenção chamada sertão. O que tem de invenção e de estereótipo nesse nordeste, nesse sertão que vem representado no cinema e, mais do que isso, quantos nordestes e sertões o cinema é capaz de inventar?

O que podemos encontrar de comum em todos esses discursos, vozes e imagens (...), é a estratégia da esteriotipização. O discurso da esteriotipização é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva a estabilidade acrítica,

é fruto de uma voz segura e autossuficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras. O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada de um grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas (MUNIZ, 2011, p. 30)

Por outro lado, o próprio Muniz (2011) diz que tanto o nordeste quanto o nordestino são frutos desta e, quiçá, de outras relações de poder. Inerentes a um saber e a um poder que, de alguma maneira, a eles corresponde. Ainda segundo o próprio autor, ao insistir num suposto discurso essencialista, como defendia, por exemplo, a escritora Rachel de Queiroz, corre-se o risco de acreditar que, de alguma maneira, o discriminado tem “uma verdade a ser revelada” (MUNIZ, 2011, p.31). “Não aguento com filme que mostra o sertão com chão rachado”, me disse certa vez A.J. (15 anos) após a exibição do curta *Vida Maria* (2017), do diretor cearense Márcio Ramos, fazendo referência ao solo gretado, utilizado muitas vezes como representação do sertão no cinema.

A seguir, a jovem faz uma comparação com o filme *Faroeste Caboclo* (2013) do diretor René Sampaio, em que, segundo a própria jovem, aparece esse tipo de solo: “seria o cinema padronizando os nossos sertões, visto que estamos falando de regiões do Brasil completamente diferentes nessas duas narrativas?”.

“Só em ela cantar Roberto Carlos já mostra que ela é diferente...”, me diz J.P. comparando a personagem de Cláudia Abreu em *A caminho das nuvens* (2003), de Vicente Amorim, e a Maria de *Vida Maria*. É possível que J.P., mesmo sem saber, já domina o conceito de “Capital Cultural” cunhado por Bourdieu quando ele marca a distinção das duas personagens. E assim o cinema segue construindo e ampliando mundos dentro e fora de nossas salas de aula.

É importante deixar claro que a cidade de Caicó não possui um cinema, apesar de possuir um festival de cinema, o Curta Caicó, que já vai para sua 5a edição em 2022. Ainda com relação ao premiado curta *Vida Maria*, do cearense Márcio Ramos, a maioria dos jovens disse mostrar “um sertão de antigamente”, palavras deles, ao mesmo tempo que dizem “mas você ainda encontra”, “ainda tem sim essa realidade...”. E assim, passado e presente vão meio se misturando na narrativa desses alunos, no discurso desses jovens que ainda que sem querer acabam por evocar a seguinte questão: De que cinema e de que sertão é esse que estamos tratando?

Me recordo de A.J. em uma de nossas conversas, durante uma de nossas aulas remotas. Conversávamos sobre a minha ida, enfim, para Caicó, conhecida como a capital do Seridó: “... aqui tem água também...”, me dizia a certa altura, quando eu explicava a minha necessidade de esportes na água. Eu, o sulista que não sabia nada de nordeste, volta e meia eles colocavam em cheque a minha identidade como nordestino, quando eu dizia que minha vó era de Quixadá, terra de Rachel de Queiroz, no sertão do Ceará, e de que eu havia morado em Fortaleza na primeira infância.

É importante dizer que havia entre nós uma relação, claramente de poder, como em toda relação entre alunos e professores, mas estava claro também que eu desejava quebrar isso quando propunha uma roda de conversa. Se por um lado eu tinha o poder porque eu era o professor e eles os alunos, por outro é eles que detinham o conhecimento daquele lugar, o que por si só já

relativizava meu lugar de professor como detentor do conhecimento, sobretudo quando nossos encontros eram remotos: eles no sertão do Seridó e eu no Rio de Janeiro.

Um dia sou surpreendido por uma pergunta: “Professor, por que você está no Rio de Janeiro?”. Eu, talvez porque estivesse me sentindo desconfortável com a situação, devolvi a pergunta para eles: “Por que vocês acham que eu estou aqui?”. Alguém responde rapidamente “eu acho que o senhor está fazendo uma experiência!”. Nessa altura nem tinha me dado conta de que a pesquisa já tinha começado, mas eu também não sabia se era exatamente desta pesquisa que eles estavam falando. Eu, talvez porque estivesse constrangido com aquela interpelação, com aquela indagação, prontamente respondi: “Estou aqui esperando as minhas duas doses de vacina”. Talvez essa fosse a forma mais rápida de encerrar aquele assunto.

“....Não aguento quando alguém me pergunta se aqui tem água...”, me disse, certa vez, A.J., após a exibição de algumas cenas do filme *O auto da Compadecida* (2000). E me vem agora à cabeça uma outra aluna, em uma outra situação: C., do curso de design de moda, em uma roda de conversa sobre o livro *A bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, coloca a seguinte questão: “enquanto não houver a transposição do Rio São Francisco vai haver o problema da seca...”.

Trazendo novamente a fala de A.J., “Não aguento quando alguém pergunta se aqui tem água...”, é curioso pensar como o discurso, enquanto uma enunciação, sobretudo o discurso sobre a seca, é da ordem do subjetivo. “...É impressionante que na cidade de todo mundo chove, menos na minha...” me fala Z., depois de vermos uma cena de *A caminho das nuvens*, mais um filme sobre o sertão, quase que indignada.

É importante deixar claro, que Z. é uma paulistana cuja família mudou para ficar perto dos avós da menina. O mesmo aconteceu com A.D., também paulistano, e P.A., que é de Balneário Camboriú. E fico me perguntando o porquê dessa migração tão peculiar, “por que não levaram os avós para o sul????”, mas talvez seja eu pensando com uma cabeça de pesquisador do sul. Minha subjetividade já interferindo nesta pesquisa.

Me recordo do filme *Central do Brasil* (1998), de Walter Salles, que faz justamente esse movimento: começa na capital, no Rio de Janeiro, e termina no interior do nordeste, numa cidade muito parecida com Caicó, que em 2021 não chegava a 70 mil habitantes...

Me recordo também que meus alunos da informática 1M, de quinta de manhã, em 2021.1, quando eu estava ainda no Rio de Janeiro, me relataram nunca terem visto o filme *Central do Brasil* (1998). Combinamos de ver no último dia de aula, o que não chegou a acontecer. No máximo vimos o compacto de algumas cenas, e eles me disseram que nunca haviam visto o filme inteiro, embora já tenha sido bastante veiculado na TV, palavras deles.

É preciso então retornar a Muniz (2011) para tentar entender porque “mecanismos de poder e de saber nos incitam a colocarmo-nos sempre no lugar de vítimas, miseráveis física e espiritualmente...” (MUNIZ , 2011, p. 31). O autor segue chamando essa responsabilidade para si e para todos os nordestinos que, de alguma maneira, em suas práticas discursivas acabam por legitimar esse lugar de vítima. Logo, será que cabe também ao cinema pensar essa questão, sobretudo, ao cinema na sala de aula, uma sala de aula do sertão do Rio Grande do Norte?

## Entrando em campo...

Pela primeira vez eu encontro meus alunos de informática 2M no campus do IFRN-Caicó, muitos abraços, muita partilha, muita emoção. De repente, uma aluna de cabelos avermelhados chega perto de mim e me diz: “Muito obrigado por ter me apresentado *A invenção do nordeste* (peça). Nunca tinha pensado no nordestino dessa maneira. Pena que o livro é muito caro”. E daí, eu sigo pensando na força do audiovisual e também em seu alcance. *A invenção do nordeste* é uma peça que foi filmada, uma peça que fez uma sessão online na pandemia. É quase impossível não seguir pensando na potência do material audiovisual após uma fala dessas.

Apesar do grupo de teatro Carmin ser norte-rio-grandense, muitos daquela turma nunca foram ao teatro, nem mesmo ao cinema. E se essa mesma peça não tivesse se transformado em um material audiovisual, talvez aquela menina nunca tivesse tido tamanho estranhamento, nunca tivesse se deparado consigo mesma, como ela mesma me disse.

Me recordo que essa mesma aluna me indicou o disco *Nordeste Ficção*, de Juliana Linhares, dizendo ser uma prima sua distante, que morava no Rio de Janeiro. Pouco antes de vir de vez para Caicó, estive no show dessa artista no RJ, e foi um encontro arrebatador: “Um dia eu sonhei que era um cacto / Desses que eu tenho em casa e eu não cuido / (...) / Vivo intacto / O cacto”.

Esses versos são parte da letra *Nordeste Ficção* da artista, que também dá nome ao disco. No decorrer da letra, Linhares (2021), vai reforçando as relações das palavras “Cacto”/ intacto, e é importante destacar que o cacto é uma planta bastante comum na região do Seridó, e para quem chega do sudeste, talvez se deparar com um cacto seja um deslumbramento, coisa que só se via em livros na escola... E talvez viver intacto, seja viver em cacto, será? Mais tarde, a artista também problematiza a sua própria condição de imigrante: “Olha eu em SP na portaria / Da brecha eu te mando um bom dia / O senhor bate os seus pés, sobe a fumaça / Tragando o mundo eu sigo e você passa”. Percebe-se que o que se traga ali é o mundo, não a fumaça.

E qualquer semelhança com *Sampa* de Caetano Veloso segue sendo mera coincidência. “Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto / Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto / É que Narciso acha feio o que não é espelho”. Porém, o que Caetano não contava é que o Narciso da vida real se acha mesmo feio no espelho, uma vez que não é fácil se encarar frente a frente, como a própria letra da canção propõe.

De alguma maneira, a canção de Linhares (2021) dialoga com o livro *A invenção do nordeste* de Muniz (2011), que gerou a peça de que M. gostou tanto. E ainda, de alguma maneira, tanto o disco de Linhares (2021), quanto o livro de Muniz (2011) trazem em seus bojos a mesma pergunta que também atravessa toda essa pesquisa: O que é ficção?. E ainda que ela pareça se esgotar em algum momento, na verdade ela nunca sequer esteve tão pulsante, sobretudo, numa pesquisa sobre a relação da arte, do cinema com a instituição escolar, que tem como sujeitos jovens da região do Seridó que estão, a todo momento, produzindo discursos sobre si e sobre o mundo. E talvez seja interessante trazer Fernandes (2010), sobretudo no que toca as narrativas de si e seus limites com a ficção:

O uso do termo narrativa foi entendido na tese como tudo que é expresso em forma de uma história que marca o sujeito ao contar e criar. Tais narrativas podem acontecer em diferentes linguagens, recursos e suportes, não se restringindo à expressão pela escrita ou pela oralidade, mas acontecendo, também, por meio de imagens e sons.. Nesse sentido, a narrativa reporta-se, principalmente, ao “contar de si”. (FERNANDES, 2010, p.49)

Nesse sentido, o que seria esse contar de si? Talvez fosse preciso trazer, também, Bakhtin para distinguir o que o autor chama de discurso e o próprio conceito de narrativa que Fernandes (2010) carrega em seu texto. Talvez esse “contar de si” tenha muito mais de ficção do que de qualquer outra coisa, porque ao falar de si, de nós mesmos, também inventamos mundos e espaços, percursos, e quem sabe, esse “contar de si” seja muito mais complexo do que a gente imagina:

Nossa vida atualmente parece ser tecida por um grande tear, em que as diferentes imagens vão, de alguma forma, fazendo parte da nossa experiência, das histórias que contamos uns para os outros. Zaccar (2000) comenta que o narrar se entrelaça de tal modo à experiência humana que seria impossível situar no tempo e no espaço a origem das narrativas. Em meio a esse contar e recontar de histórias todos formamos e crescemos. As histórias nos falam de valores e crenças que nos ajudam a conhecer e pensar sobre a realidade que nos cerca. (FERNANDES, p. 45, 2010)

Lembrando que pensar ficção, narrativas de si numa pesquisa com crianças e jovens e sua relação com texto imagético é, necessariamente, pensar o próprio conceito de autoria, uma vez que estamos a todo momento produzindo discursos/narrativas, sejam elas ficcionais ou não. O que faz dessa narrativa uma ficção? O que faz dessa imagem uma ficção? E como é forte trabalhar com imagens junto a crianças e jovens que, em alguma medida, já nasceram imersas numa sociedade extremamente imagética. Como é forte trabalhar imagens com crianças e jovens que, como disse certa vez um aluno do Seridó: “já nascemos com um celular na mão”. Logo em seguida, o outro retruca “eu só fui ter celular com 11 anos”. E para compreender todo esse universo, e todo poder que é trabalhar com imagens nesse contexto, é preciso então trazer Barthes e seu encantamento quase juvenil, quase pueril com a fotografia em seu livro *A câmara clara: notas sobre a fotografia*:

Um dia há muito tempo dei com uma fotografia do último irmão de Napoleão Jérônimo (1852). Eu me disse então com um espanto que jamais pude reduzir “Vejo os olhos que viram o imperador”. Vez ou outra eu falava desse espanto, mas como ninguém parecia compartilhá-lo, nem mesmo compreendê-lo (a vida é assim, feita a golpes de pequenas solidões) eu o esqueci. Meu interesse pela fotografia adquiriu uma postura mais cultural. Decretei que gostava da foto contra o cinema, do qual todavia eu não chegava a separá-la. Essa questão se fazia interessante. Em relação a fotografia eu era tomado por um desejo “oncológico”, eu queria saber a qualquer preço o que ela era em “em si”. (Barthes, 2011, p.7)

Barthes (2011), a partir de seu encanto pela fotografia, nos leva a pensar, em contrapartida, também no cinema e, sobretudo, no cinema na escola, no cinema na sala de aula. “Decretei que gostava da foto contra o cinema, do qual todavia eu não chegava separá-la” (idem). E certamente essa experiência arrebatadora que Barthes (2011) teve com a fotografia será experimentada pelo professor na sala de aula.

Peço licença, então, para contar uma experiência que tive com meus alunos do integrado

da turma informática 2M, na leitura do conto *A igreja do diabo*, de Machado de Assis. O resultado foi um filme de animação, produzido pelos alunos a partir do texto de Machado e ambientado no sertão do Seridó. É importante deixar claro que eu apenas havia pedido que se tentasse transformar o conto em um cordel, e o que eles me apresentaram foi um cordel animado, um filme de animação.

Em algum momento, eu desejava produzir filmes sobre o sertão com os alunos, para que eles falassem sobre o lugar que eles vivem, e só assim discutir o conceito de autoria com eles (aliás, autoria seria um conceito ou um processo? Talvez essa também seja uma das perguntas desse trabalho). E eu gostaria que tivesse sido exatamente como foi, que partisse deles. Porém, jamais imaginei que fosse ter essa resposta tão rápido. Bem, tão interessante quanto falar do produto final, da animação apresentada pelos alunos, é falar também de como foi esse processo e como algumas questões ficaram ecoando dentro de mim durante um bom tempo, e ainda ecoam, por conta dessa produção com o alunado, com os jovens. Tão interessante quanto o resultado final foram os desdobramentos dessa experiência-processo.

Ao ler *A igreja do diabo*, do Machado de Assis, com meus alunos do sertão do Seridó em uma de nossas aulas remotas que já aconteciam desde junho, eles colocaram, quase que de uma forma unânime que o conto *A igreja do diabo* falava que o ser humano tem dois caminhos: o caminho bom e o ruim. Todos falaram longamente sobre isso: esse tal “livre arbítrio” do ser humano de ser bom ou ruim. Todos quase em unanimidade nas duas turmas imprimiram essa leitura ao conto de Machado, o que, de alguma maneira, me incomodou. Essa mesma leitura me despertou uma certa indignação com relação às igrejas neopentecostais.

Resta saber se essa era realmente uma leitura do conto do Machado contaminada por uma educação cristã, ou era uma leitura infantil mesmo, pueril, tão própria dessa idade. Quando levantei a possibilidade de não ser exatamente uma escolha, mas de o próprio ser humano carregar dentro de si a maldade e bondade, alguns concordaram comigo. Porém, foi uma péssima abordagem essa. Eu deveria ter perguntado a respeito do assunto: “vocês acham que o ser humano pode carregar dentro de si a bondade e a maldade ao mesmo tempo?”. Volta e meia me pergunto o que me fez levar Machado para meus alunos do sertão do Seridó. A que interessa a eles as peripécias do bruxo do Cosme Velho? Talvez seja porque esse tal bruxo toque naquilo que é humano, ou naquele fio de humanidade que ainda nos resta.

Krenack (2019) questiona como ao longo de 2, 3 mil anos nós construímos a ideia de humanidade. Levanta inclusive a possibilidade de a tal ideia que temos hoje de humanidade esteja relacionada, de alguma maneira, a várias escolhas erradas que fazemos, inclusive imprimindo tal leitura ao uso da violência. Mais adiante ainda questiona: “somos mesmo uma humanidade?”.

O autor chega ainda a comparar a tal humanidade a um clube, ou mesmo a um seleto grupo, e a pergunta que fica é: Por que que insistimos tanto em participar desse clube, ou mesmo desse seleto grupo? Krenack denuncia ainda a falácia da sustentabilidade e em como tudo isso alterou a forma de contar e ouvir histórias, sobretudo, ouvir histórias. Acho que, de alguma forma, desaprendemos a fazê-lo.

Estar com aquela turma me fez refletir sobre o mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à nossa ideia de natureza. Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem –, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós outra: a Terra e a humanidade. (KRENACK, p. 10, 2019)

Para finalizar, é preciso trazer Freire (2021) e seu livro *A importância do ato de ler*, quando o autor diz que “... a leitura do mundo precede a leitura da palavra...”. O que fica daí talvez seja a seguinte pergunta: De que mundo e de que palavra estamos falando? Ainda nesse mesmo trecho, Freire nos diz: “... leitura e realidade se prendem dinamicamente ...”.

Só conseguimos inferir aquilo que nos atravessa, só conseguimos atribuir sentido àquilo que, de alguma maneira, já nos faz muito sentido, mesmo antes do próprio ato de ler. Por isso a importância da animação produzida pelos alunos, a partir do texto de Machado, estar ambientada no sertão, porque quando se fala em letramento, seja ele um letramento digital, imagético ou mesmo o escolar, que não é menos importante do que todos os outros, é preciso partir daquilo que nos é conhecido para só depois ancorar o novo.

## Referências

- ASSIS, Machado de. *Papéis Avulsos*. Rio de Janeiro: Garnier, 2020.
- BARBOSA, Rafael; LINHARES, Juliana. *Nordeste Ficção*. In: LINHARES, Juliana. *Nordeste Ficção*. Rio de Janeiro, 2021. Web. Faixa 5 (4min 59s).
- BARTHES, Roland. *A câmara clara: notas sobre a fotografia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova. Fronteira, 2011. Coleção Fronteira.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas - Arte, técnica, magia e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BOJUNGA, Lygia. *A Bolsa Amarela*. Casa Lygia Bojunga, Rio de Janeiro, 2021.
- FERNANDES, Adriana Hoffmann. *O Cinema e as narrativas de crianças e jovens: reflexões iniciais*. Revista Contemporânea de Educação, V. 5, N. 10 (2010): CINEMA E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO SOB A HIPÓTESE DA ALTERIDADE (2A PARTE), Rio de Janeiro, 2010.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- KRENAK, Ailton. *Teses para adiar o fim do mundo*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2020.
- MIGLIORIN, Cesar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro, RJ: Azougue Editorial, 2015.
- MUNIZ, Durval Jr. *A invenção do nordeste*. Cortez, São Paulo, 2011.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *O que nos retém aqui? O cinema interroga a docência*. Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- VELOSO, Caetano. *Sampa*. In: VELOSO, Caetano. Muito (dentro da estrela azulada). São Paulo: Philips, 1978. 1 CD. Faixa 7 (3min 19s).
- XAVIER, Ismail. *Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar*. Entrevista. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, 2008.

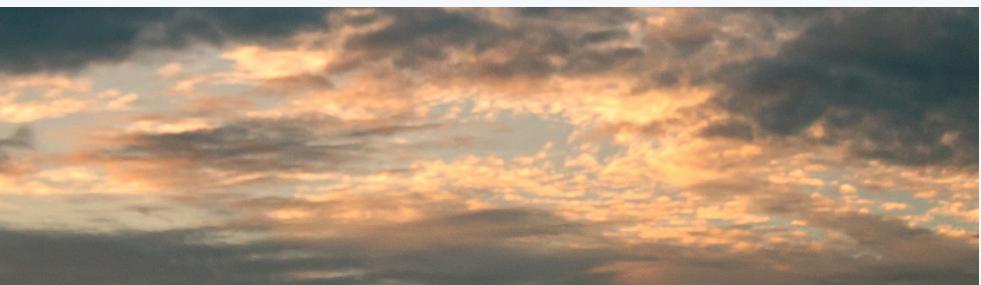
# FESTIVAL DE VÍDEO ESTUDANTIL DE CANGUÇU

*Josias Pereira*

*Professor do curso de cinema e audiovisual da UFPel.*

*Betina Römer Völz*

*Mestranda do curso de Educação Matemática da UFPel.*



O artigo debate a criação de um festival de vídeo estudantil na cidade de Canguçu e como o festival foi organizado com os órgãos de educação do município, além de abordar a posterior capacitação docente e discente. Debatemos a importância da capacitação dos professores e a importância que a Metodologia PVE tem para contribuir na formação dos alunos.

**Palavras-chave:** Metodologia PVE; Cinema e Educação; Produção de vídeo estudantil.

A produção de vídeo estudantil tem como ação principal a criação de uma obra audiovisual em conjunto entre professores e alunos. Na cidade de Canguçu, que é um município brasileiro do estado do Rio Grande do Sul, conhecida carinhosamente como Princesa dos Tapes, existem cerca de 14 mil propriedades rurais. Canguçu é reconhecida como a Capital Nacional da Agricultura Familiar. A cidade tem uma população aproximada de 56 mil habitantes e está localizada na zona sul do Rio Grande do Sul, mais precisamente na Serra dos Tapes, a 274 km da capital Porto Alegre. Este texto apresenta uma experiência realizada em 2019.



*Localização de Canguçu no Rio Grande do Sul.*





*Imagens da entrada da cidade.*

No início do ano de 2019, o Laboratório acadêmico de produção de vídeo estudantil da UFPel, conhecido como LabPVE, dialogou com o secretário de educação de Canguçu para a realização de um festival de vídeo estudantil. Duas ações foram acordadas:

- 1 - Capacitação Docente
- 2 - Capacitação Discente

O aluno nem sempre tem tempo para se expressar na escola. Com a metodologia PVE (Produção de Vídeo Estudantil) é o momento do aluno falar e apresentar o seu mundo simbólico; ser ele mesmo um pouco. Sabemos que a Metodologia PVE não vai mudar o mundo, mas tem o poder de mudar a forma do aluno ver/ler o mundo.

A importância da capacitação docente é justamente a principal ação de debates de vários pesquisadores, em função de que produzir um vídeo é muito mais do que uma ação simplesmente técnica – é também pedagógica. Os cursos de formação docente não podem ignorar o poder da imagem.



*Josias Pereira em Oficina com professores de Canguçu, 2019.*

Negar o poder da imagem dentro do processo educacional é um dos equívocos que a academia, que valoriza a palavra escrita, tem realizado. Enquanto a academia se fecha para essas ações, vemos na prática jovens se alfabetizando pela internet, especificamente pelo canal do YouTube. (PEREIRA; DAL PONT, 2021, p. 21)

Essa negação do poder da imagem é sentido dentro do processo educacional, principalmente nos cursos de licenciatura e pedagogia. Sendo assim, é importante debater a pesquisa de Pereira e Mattos (2017) onde, analisando os cursos de licenciatura e pedagogia das seis maiores universidades do Rio Grande do Sul, perceberam que não existia nos cursos disciplinas com a temática de produção de vídeo estudantil. Infelizmente, no Brasil, não existe uma disciplina nos cursos de licenciatura e pedagogia que capacite o futuro professor depois de laureado a realizar vídeos com os alunos.

Sendo assim, percebemos que existe uma dicotomia entre a formação docente e a realidade que os alunos vivem na sociedade. Por isso, temos a necessidade de primeiro capacitar os docentes tanto na questão teórica como na prática de produção de vídeo estudantil. No segundo momento realizamos oficinas com os discentes, justamente com a ideia de prática audiovisual para os alunos perceberem na prática como se realiza vídeo com os colegas.

Sabemos que vivemos em um momento onde a imagem e a produção de conteúdo audiovisual é uma realidade para diversas faixas etárias educacionais e sociais. Os alunos, em sua tenra idade, já iniciam o movimento de ver vídeos a partir de desenhos infantis. No entanto, não apenas assistem desenhos criados por um conglomerado midiático, mas às vezes assistem a um pai brincando com a sua filha, como ocorre com o canal Like Nastya.

Tomamos, então, como exemplo, o canal da russa Anastasia Radzinskaya, conhecida como Nastya – que tem bilhões de visualizações no mundo e apresenta basicamente o pai brincando com a filha. Quando a filha nasceu, o pai foi informado que ela poderia ter paralisia cerebral<sup>1</sup>. Assim, para ajudar no seu desenvolvimento, começou a gravar a sua filha e colocou no YouTube para os pais assistirem, porém a coisa foi crescendo e, passado alguns anos, hoje ela é uma das maiores influenciadoras mirins: seu canal em inglês<sup>2</sup> tem mais de 73 bilhões de visualizações. Já o seu canal em português apresenta 10 bilhões de visualizações<sup>3</sup>. A família se mudou para Nova Iorque, onde continua fazendo seus vídeos em diversos idiomas. Segundo a revista Forbes<sup>4</sup> de 2022, Nastya é a sexta youtuber mais bem paga do mundo – com apenas sete anos de idade. Queremos com esse exemplo apresentar como essa produção de vídeo está inserida na sociedade de forma geral.

Não estamos aqui defendendo que devam ser feitas oficinas para que crianças possam se tornar famosas ou influenciadoras digitais. O que estamos propondo, principalmente, é que a produção de vídeo estudantil é um processo educacional. Sendo assim, seria importante que as

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://br.rbth.com/estilo-de-vida/83284-nastia-a-youtuber-mais-popular>>. Acesso em 24 jun 22.

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCJplp5SjeGSdVdwsfb9Q7lQ/featured>>. Acesso em 24 jun 22.

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCtYr6UXUdZJJHuWGKzoIlg>>. Acesso em 24 jun 22.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.dn.pt/dinheiro/menina-de-7-anos-integra-lista-dos-youtubers-mais-bem-pagos-do-mundo-com-25-m-14504648.html>>. Acesso em 24 jun 22.

universidades e os cursos de licenciatura e pedagogia utilizassem essa produção de vídeo, debatendo como ela pode contribuir para um processo educacional dentro do espaço da sala de aula.

Por conta disso, desenvolvemos em nosso LabPVE a Metodologia PVE, que tem como base principal ações didáticas e técnicas que professores e alunos possam realizar para produzir vídeos de forma simples, com base no processo cognitivo e de aprendizagem do aluno.

Assim, após as oficinas na cidade de Canguçu, iniciamos a organização de um festival na cidade – para o qual o LabPVE contribuiu de forma direta. Depois de conversar com o secretário de educação e fechar as datas, fomos dialogar com a responsável da área e marcamos o dia para a primeira oficina. O primeiro passo foi convidar professores para uma palestra para que compreendessem o que é produção de vídeo estudantil. A palestra foi realizada dentro de um seminário do município, onde falamos um pouco sobre neurociência e como ela explica porque fazer vídeo é um processo educacional.

Depois dessas ações, perguntamos aos professores quem teria interesse em realizar uma oficina, especificamente de vídeo e de vídeo com os alunos. Vinte e sete professores se inscreveram e marcamos os dias para a primeira oficina. Nessa oficina foi discutido como fazer o *pitching* do roteiro<sup>5</sup>. Segundo nossas pesquisas, um dos problemas dos alunos – principalmente alunos dos anos iniciais – é justamente escrever o roteiro. Não queremos que os alunos virem roteiristas, mas que peguem as histórias do seu dia a dia e produzam uma obra.

Trabalhamos basicamente com uma história Aristotélica (com início, meio e fim), para que os alunos pudessem contar uma história que possa ajudá-los a repensar as suas ações – tanto sociais quanto educacionais – na vida e no mundo. Em um segundo momento foi feita a capacitação para a gravação: o que é um plano aberto e o que é um plano fechado; como regular a câmera para focalizar um objeto dentro de um enquadramento específico; e como unir todo o material gravado, com uma oficina de edição para trabalhar a linguagem e a narrativa do vídeo. Como o conceito de narrativa e linguagem é complexo para os alunos, criamos um exercício de 5 e 15 fotos<sup>6</sup>, onde um aluno cria um vídeo, inicialmente, com 5 fotos e depois realiza o mesmo vídeo com 15 fotos. Assim, ele começa a ver a diferença entre linguagem – onde ele utiliza 5 fotos – e narrativa – quando ele utiliza 15 fotos.



*Vídeo narrativa e linguagem 5 e 15 fotos.*

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3GRKHOAmAD8>>. Acesso em 24 jun 22.

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/MMDnO01zMVI>>. Acesso em 24 jun 22.

Assim, o aluno, além de praticar a diferença entre linguagem e narrativa, passa também a compreender um pouco de edição ao ter que editar esse material e começa a ver vários processos importantes para o seu futuro curta-metragem.

No terceiro momento, o aluno grava com o professor um curta-metragem que será inscrito no festival. Recebemos a reclamação de que o festival estava apenas exaltando os melhores vídeos e o processo de fazer um festival de vídeo estudantil é diferente de um festival comercial. Queríamos incentivar professores e alunos a participarem e fazerem vídeos, então o importante não é o vídeo enquanto obra, mas sim todo o processo que o aluno levou para fazer um vídeo e o quanto o aluno compreendeu e começou a realizar ações para que esse processo fosse então um processo educacional.



*Final do I Festival de Vídeo Estudantil de Canguçu.*

Claro que não queremos limitar o aluno a fazer um vídeo sobre a disciplina A ou a disciplina B – eram vídeos de ficção que não tinham em sua estrutura narrativa as disciplinas escolares de forma direta. Como afirma Pereira (2007) a produção de vídeo estudantil é um processo de educação indireta onde você pode trabalhar com um currículo informal (oculto) ou currículo formal, mas o importante é que o aluno possa ter prazer no que está fazendo, contribuindo assim com a produção de memórias de longo prazo.

Tenho certeza que quem já fez um vídeo com seus alunos, mesmo depois de 10 anos, ao encontrar esse aluno irá lembrar de tudo: da gravação, das dificuldades, do sorriso da premiação e da exibição para os amigos, etc. Isso ocorre porque quando se produz uma obra audiovisual é impossível fazê-la de modo que não tenha emoção, que não tenha medo, que não tenha problemas, que não tenha em algum momento o pensamento “vão gostar ou não?”. Todo esse processo feito pelo grupo produz serotonina, conhecida como o hormônio da felicidade. Na verdade, produz mais do que isso: ajuda na criação de memórias de longo prazo – lembrando Guerra e Cosenza (2011): a emoção é o catalisador da memória. Ou seja, quanto mais emoção eu coloco numa ação que estou realizando, mais os meus neurônios conseguem guardar aquela informação e constroem uma memória de longo prazo.

Sendo assim, se você já fez algum vídeo com os seus alunos com certeza daqui a 10 anos ou mais eles vão lembrar, pois não foi só uma prova, não foi só uma nota, não foi um conhecimento que ele teve que adquirir e não utilizar. Pelo contrário, foi algo que ele aprendeu, utilizou na prática e viu o resultado. Talvez, como defende Pereira e Dal Pont (2018), a produção de vídeo é uma metodologia ativa pois é impossível o aluno ficar numa situação de educação bancária, simplesmente olhando para o vídeo do colega. É preciso pensar, analisar e criar estratégias – percebendo o que deu certo, o que deu errado, refazendo o seu pensamento, mudando a sua estrutura mental e tendo uma meta com organização daquilo que ele deseja fazer. Todas essas ações mentais geram o aprendizado informal.

Durante o processo, é preciso realizar a ação de convidar os atores, convidar os amigos, ver os espaços de gravação, ver os problemas técnicos que sempre acontecem, modificar algumas ações que queriam, alterar a narrativa, escolher uma música, finalizar, mostrar para os amigos, rever o filme, pilotar os créditos, etc. Todas essas ações e outras pequenas ações, ainda que não tenhamos comentado aqui, são importantes para que esse processo educacional aconteça. O importante na produção de vídeo estudantil não é o aluno falar quem foi Bandeirante X ou Y; qual é a fórmula de Bhaskara e ações do tipo memorística. Defendemos que o importante nesse momento de produção de vídeo é o aluno ter voz, falar um pouco do seu universo simbólico. Assim como o professor ter a humildade de compreender que aquele momento é do aluno, o vídeo é dele e o docente vai contribuir e ajudar na organização do trabalho. O importante é que o aluno saiba o que está fazendo. Naquele momento, professor e aluno estão ali produzindo, criando uma coisa em grupo que será deles, que estará registrada. A energia que existe no fazer vídeo estará de certa forma na ação entre eles.

No festival de vídeos de Canguçu tivemos 10 categorias, dentre elas as de melhor ator, melhor atriz, diretor, dentre outros. Essa ação foi importante, pois valorizamos os alunos. Assim, cada vídeo apresenta uma performance, dentro de uma temática e dentro de uma ação. Para quem está de fora do sistema educacional e não conhece os meandros da produção de vídeos estudantis ou nunca fez um vídeo com os alunos, pode pensar que é uma perda de tempo colocar alunos debatendo e discutindo sobre o roteiro de um vídeo. Pode parecer que o professor está matando o conteúdo e perdendo tempo discutindo coisas que não são importantes para o processo educacional. No entanto, nestes debates discutimos muito do processo educacional e da formação cidadã – pois discutir, ouvir o outro, compreender o outro, saber quem é quem, saber que sua opinião é importante, saber ouvir os outros (pois vivemos numa sociedade e todos temos ações e deveres para serem realizados) é uma forma de compreender também ações políticas. O melhor é todos trabalharem juntos para a realização do vídeo.

O que estamos fazendo na produção de vídeo é que o aluno compreenda um pouco mais do seu universo. Se um aluno ganhou um debate, mas, ao ver que o amigo ficou triste, vai querer incorporar a ideia do amigo ou simplesmente vai deixar de lado e fazer a sua parte, estamos falando de alunos em processo de aprendizado: alunos que estão crescendo, socializando entre si e compreendendo a sociedade. Assim, estaremos compreendendo e colaborando para que a nossa sociedade no futuro seja uma sociedade melhor, onde esses futuros alunos, ex-alunos,

estarão debatendo não só o que é melhor para si mas o que é melhor para todos; para o grupo.



*Fotos da premiação do I Festival de Vídeo Estudantil de Canguçu, 2019.*

Finalizamos esse pequeno relato de experiência informando que o festival foi interrompido no ano de 2020, em função do início da pandemia da COVID-19. No entanto, muitos aprendizados que realizamos com os alunos e professores foram utilizados por eles na pandemia: aprender a fazer vídeo, aprender a fazer entrevistas e aprender a utilizar os mecanismos tecnológicos audiovisuais.

A produção de vídeo ainda é um mistério para muitos professores, porém cada vez mais percebemos que essa produção de vídeo não é um mistério para os alunos, pelo contrário, eles a realizam a todo tempo. Tem-se na produção de vídeo uma ação importante para o seu processo educacional.

Devemos nós, enquanto professores e educadores, debater e perguntar:

- Qual é a importância de um festival de vídeo?
- Por que o professor vai utilizar um pouco do seu tempo de aula para fazer vídeo com os alunos?
- Qual a vantagem pedagógica desta ação de fazer vídeo?

Educação não é apenas informar, mas também ouvir os alunos. Na produção de vídeo estudantil tem um momento no final do ano, ou em algum momento determinado, em que os professores podem sentar com os alunos no auditório, onde os pais podem estar presentes e assistir aos vídeos e sorrir também – criando um momento em que a escola pode respirar e não só colocar informações atrás de informações. A produção de vídeo estudantil tem contribuído

para que possamos repensar o processo educacional de diversas formas.

## Referências

- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PEREIRA, Josias; DAL PONT, Vania. *A Formação de Professores na Produção de Vídeo Estudantil: Importância dos Cursos de Licenciatura se Abrirem para Novas Metodologias*. Revista Roquette Pinto. Pelotas. 5º Edição, p. 17-24. outubro/2021.
- PEREIRA, Josias. *A produção de vídeo em escolas: um estudo sobre o perfil dos professores que trabalham com a criação de vídeos em escolas do município do Rio de Janeiro*. 2007. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- PEREIRA, Josias; MATTOS, Daniela Pedra; CHAVANTE, Eduardo. *A Tecnologia Na Prática Pedagógica: Ações Docentes Que Se Distanciam*. VI Congresso Brasileiro De Educação, 2017.
- PEREIRA, Josias; DAL PONT, Vânia. *Como Fazer Vídeo Estudantil na Prática da Sala de Aula*. Pelotas. Erdfilmes, 2018.

# CINEMA À MODA BANGU

A urgência do fazer sem pensar nas condições contrárias impostas do como e porquê

*Sandro Garcia*

Cineasta Belforroxense, fundador do coletivo BaixadaCine e do Cineclube Velho Brejo. Atuante nos eixos de produção, formação e exibição cinematográfica.



Uma reflexão sobre as práticas de deselitização cinematográfica a partir de um olhar teórico, prático, esbarrores e vivências no meio cinematográfico e as formas de deseducação que o cinema impõe.

*Palavras-chave:* Acesso; Periferia; Cinema de Pedreiro.

## 1. Intro

Quanto mais Paulo Freire melhor.

Os cineastas estão por aí desde sempre, assim como os cinéfilos, assim como os músicos de chuveiro e os jogadores de futebol que usam chinelo como trave no famoso “golzinho”. Eles estavam aí quando existiam locadoras, alugando filmes na sexta-feira só para pular o final de semana e entregar só na segunda, podendo assistir o mesmo filme mais de uma vez, ou algumas. Eles estavam lá acordados até tarde esperando a *Tela Quente* e se esforçaram para não dormir depois do programa do Jô, ansiosos pela sessão coruja. Só eles sabem o quanto valia a pena esperar.

Eles (e elas), estavam lá. Ninguém disse à eles que aquilo era uma possibilidade, ninguém disse que era uma profissão, ninguém disse que aquilo dava futuro, ninguém colocou como currículo obrigatório no ensino fundamental ou médio, ninguém moveu uma vírgula para dizer que o cinema existia, que era palpável, que era físico, saudável, quente, acolhedor, ou apenas familiar. Nem mesmo os filmes disseram essas coisas. E como o Mano Brown disse ali em 2018: “Se em algum momento a comunicação falhou aqui, vai pagar o preço”, E ele ainda completou: “A comunicação é a alma”.

## 2. A alma guarda o que a mente tenta esquecer

O cinema foi privado, não apenas privatizado, foi tratado como um produto, o cinema foi totalmente descaracterizado como algo ligado a cultura e educação. Foi colocado como artigo de luxo junto a seus cursos caríssimos a 3 ou 4 ônibus de distância da casa dos cineastas da sessão coruja.

Afinal, o músico de chuveiro canta, o poeta de calçada escreve, o jogador de golzinho para a bola quando passa o carro, mas e o cineasta da sessão coruja? Esse se atrasa pra escola porque dormiu tarde e não conseguiu levantar cedo. E acabou reprovado naquela matéria importante, além de levar uma bronca, quando não uma surra dos pais que o proibiram de ficar vendo TV até tarde para o seu próprio bem. Foi lhe tirado tudo. Tudo, menos sua alma. Tudo menos a fofoca na hora do intervalo da escola quando ele conversou com os amigos sobre o filme da sessão coruja, que, para o desespero do sistema, foi um filme nacional à la *Cidade de Deus*, que consequentemente despertou no cineasta da sessão coruja o ator que grita “pega a galinha!”, o músico que canta a trilha sonora do filme que ele já escutou em algum lugar, a fotografia que lembra uma rua onde ele mora. Sem TV o cineasta de qualquer forma não dorme cedo. Ele tem ansiedade, ele pensa no filme horas até dormir, e se deixassem, ele assistiria mais 3 filmes só nessa noite.

## 3. Que Deus me guarde, pois eu sei que ele não é neutro, vigia os ricos, mas ama os que vem do gueto

O cinema chegou no cineasta da sessão coruja. Demorou para um caralho, mas chegou.

Veio por meios totalmente não convencionais, com metodologias totalmente não convencionais, com equipamentos totalmente não convencionais, em espaços, à princípio, não convencionais, que hoje chegam a ser tradicionais. Consequentemente os cineastas que vieram desses movimentos são em sua totalidade não convencionais aos padrões industriais do cinema, de certa forma opostos, afrontosos ou mesmo contrários a este sistema padrão. Linguagens diferentes, narrativas diferentes, diversidade e um puta pertencimento do caralho com o que faz.

O cinema chegou onde o pré-vestibular de laje chegou: Na laje, dã!

Filmes feitos com celular, filmes feitos por pessoas pretas, filmes feitos por moradores de periferia, filmes feitos por pessoas LGBTs, festival de filmes de pessoas pretas, festival de filmes de pessoas periféricas, cineclube de mulheres, cineclube projetado em muros, sessão de cinema em bar, cinema como corpo, cinema como vivência, cinema de denúncia, cinema de identidade, cinema experimental, cinema de garagem, cinema de periferia, cinema de quebrada, cinema marginal, cinema de pedreiro, cinema música, cinema feito em qualquer lugar imaginável, cinema na casa do caralho. Cinema.

Finalmente deixando de lado sua pseudo origem industrial e comercial, o cinema deixou de ser produto e passou a ser priorizado como arte.

#### **4. Forrest Gump é mato, eu prefiro contar uma história real.**

A gente demorou demais pra entender que o cinema nunca precisou das estruturas impostas pelo capitalismo. Grande prédios, grandes equipamentos, cênenpêjotas e os caralho a quatro. A gente tem que aprender com os pré-vestibulares que acontecem em lajes. O cinema só precisa chegar na laje e sair da salinha com portas automáticas que travam quando é a vez do pobre entrar.

Eu, por exemplo, como um cineasta de sessão coruja e cinéfilo que alugava filme na sexta-feira pra entregar na segunda, fui me entender como cineasta e fazer um filme já próximo dos meus 20 anos.

Hoje, durante alguns trabalhos como arte-educador no eixo cinematográfico, percebo como a educação falhou, como o cinema não chegou por um detalhe. Nem precisava de tanto esforço, era só ter esbarrado, mas nem isso aconteceu.

Imagina só eu chegando nesses cursos dos “sescs” da vida, nesses cursos super quadrados com equipamentos caros para um caralho, completamente iniciante tendo que ouvir sobre filmagens em 4k e contra-plongée? Coé, isso não é pra mim. Olha aquela câmera, custa mais que um carro, mano. Sai fora. Em contrapartida, o primeiro curso periférico que eu fiz foi com professores que não eram professores, com pessoas que faziam sem os equipamentos ditos necessários, sem os recursos ditos necessários, me dizendo que para fazer bastava-se um recurso: A ideia.

Eu, tolinho, ingênuo, principiante da vida pensei: “É uma cilada essa porra”. E não era. O cinema depois dessa experiência se mostrou uma das artes mais acessíveis dos dias atuais,

por mais incrível que possa parecer ler isso em voz alta enquanto escrevo. Mas repito. O cinema é uma das paradas mais acessíveis atualmente. Basta saber diferenciar o cinema arte. Do cinema como indústria. Ou melhor, separe o cinema da indústria, pronto. Sem estranhamento. São coisas totalmente diferentes. Agora sabendo disso, pegue seu telefone, e olhe pra ele como um potencial equipamento para fazer um filme. Terceiro passo, vá filmar. Sem compromisso, só vá filmar! “Ah, mas eu não tenho um celular”, ok, mas você conhece alguém que tem. E o cinema é coletivo.

Sentiu?

Pois é, foi esse o baque que eu tive quando vi um filme feito com celular exibido numa tela de cinema. Como se fosse ontem, eu pensei:

É isso que eu quero fazer.

Penso, logo sou. Sou cineasta.

## **5. Eu vou mandar um salve pra comunidade do outro lado dos muros. As grades nunca vão prender nosso pensamento.**

É sobre isso mesmo, mano.

Vamos acabar com todos os padrões cinematográficos impostos. Desde a metodologia ao professor, desde o tipo de cabelo do personagem ao embranquecimento dos dentes. Vamos filmar o dito feio e usar a metodologia chula, vamos quebrar as pernas da linguagem padrão e deixá-la agonizando nas filas de nossas UTIs. Vamos abraçar o desconhecido e fazer disso um descobrimento do revolucionário pós-moderno e chamá-lo de “Cinema lindo”. Um cinema à moda bangú, um cinema quente, de calor humano, de suor salgado e contato físico à la sarração em baile lotado pré-pandemia. Um cinema vivo e cativante que vai transformar o dito como elite em povão.

Um dia estaremos sentados em um bar e alguém vai dizer que faz cinema.

E vai ser como quem diz que joga futebol ou trabalha com telemarketing. A coisa mais corriqueira vai ser fazer cinema.

Eis a lenda que esse dia já aconteceu. Outros dizem que foi ontem.

## **6. Referências**

Racionais Mc's.

# ESTIMULANDO A APRENDIZAGEM COM AS VIDEO-AULAS

Uma nova abordagem com alunos de escola pública

## *Gisele Morales*

*Professora da rede municipal de Pelotas, formada em pedagogia pela Universidade de Pelotas, pós em Orientação Educacional pela Portal Faculdades, mestranda em Educação Matemática da UFPEL. Orientadora educacional no município de Rio Grande.*

## *Josias Pereira*

*Professor Adjunto da Universidade Federal de Pelotas, doutor em Educação pela UFPEL e 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 da pesquisadora, de uma atividade pedagógica que está sendo realizada em uma turma de escolas municipais da cidade de Pelotas – RS. Em uma escola periférica, onde se tem como objetivo estimular o uso das videoaulas para complementar as aulas em diversas disciplinas no período presencial.

**Palavras-chave:** Videoaulas; Abordagem presencial; Anos iniciais.

## 1. Introdução

A experiência deste trabalho de ensino/aprendizagem visa estimular o uso das videoaulas como suporte bastante útil nas práticas escolares em escolas públicas, num processo de desenvolvimento de ferramentas que facilitem a aprendizagem, e que ocorra de forma prazerosa e motivadora. Levando em consideração que esse aluno é um ser individual e que o seu aprendizado está ligado a várias questões sociais e cognitivas, além de que o professor deve ter uma ação para facilitar esse aprendizado, segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 38), “professores podem facilitar o processo, mas, em última análise, a aprendizagem é um fenômeno individual e privado e vai obedecer às circunstâncias históricas de cada um de nós”. Assim confirma os autores que mesmo o professor facilitando a transmissão da aprendizagem, envolvendo atividades que estimulem os alunos, ela só ocorrerá se o aluno estiver preparado para que ela aconteça e tenha condições para efetivar esse aprendizado.

As videoaulas são ótimos exercícios para se exercitar a aprendizagem, atividade que o aluno que utiliza as mídias digitais tem grande apreço, por ser algo que faz parte do seu contexto digital e sua vida fora da escola. Mas é importante salientar que os vídeos trabalham o coletivo, as vivências, as linguagens, assim como o autor Lévy (2010) aborda em suas Inteligências coletivas. O grupo de alunos têm uma tarefa em comum, formam linguagens e espaços diferenciados de saberes, onde o pensamento no coletivo muda situações antes diferenciadas, estabilizadas. Uma tarefa se torna muito mais interessante quando realizamos com prazer junto aos nossos semelhantes.

## 2. As videoaulas como processo de “iluminação” para acontecer o ensino/aprendizagem

Conforme Kenski (2012, p. 85), “desde que as tecnologias de comunicação e informação começaram a se expandir pela sociedade, aconteceram muitas mudanças nas maneiras de ensinar e de aprender”. Diante dessa reflexão da autora, a interação entre tecnologia e educação se processa diariamente, desde seu começo, assim estabelecendo que as novas descobertas na educação e na aprendizagem tem um novo rumo diante da dinâmica e do acesso dos usuários às TICs. Desta forma, estabelece um processo diferenciado no ato de ministrar aulas, trazendo uma “iluminação” aos educadores diante da Educação tecnológica que as mídias estabelecem.

As videoaulas, por serem um processo que desenvolve o cognitivo e o sociocultural dentro dos ambientes virtuais, se sobressaem como algo que faz parte do cotidiano do aluno, que vivencia essas tecnologias dentro e fora da escola, e essa ação é uma forma de legitimar o ensino-aprendizagem.

Relacionando com Souza (2018, p. 16) “A videoaula é um recurso audiovisual que tem como objetivo produzir conhecimento e, para isso, se utiliza da ciência para fundamentar seus conteúdos.” Assim a sala de aula que se utiliza das videoaulas se “fundamentaliza” na potencialização das suas aprendizagens, já que visa o aprimoramento do aluno com o uso das mídias digitais, e nada como um recurso tecnológico, o vídeo como suporte, reforçando que diante da modernidade utilizar as TICs seria a união entre escola e tecnologia.

Nossas pesquisas no Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil – UFPEL, mostram que os vídeos estimulam a criatividade do aluno, despertam a curiosidade e a individualidade, adequando os espaços escolares num ambiente propício a vivenciar novas experiências, mostrando que a realidade da escola do quadro e do giz pode mudar, e ser um ambiente presencial, com nuances. Devido ao uso das videoaulas, as aulas tornam-se mais dinâmicas e mais prazerosas, já que a imagem dos vídeos estimulam outros aspectos mentais. Segundo Pereira (2012), a produção de vídeo é considerada um espaço para o aluno expressar a sua cultura e a sua individualidade. Assim como o autor denomina Pedagogia da comunicação, onde estimula no aluno as linguagens e o uso das tecnologias, algo que faz parte do seu cotidiano.

As videoaulas têm como premissa iluminar as sala de aulas, auxiliando o professor em sua dinâmica, causando uma mudança de visão do aluno sobre a escola. Neste momento pós-pandêmico, temos que pensar que as TICs vieram com ênfase de transformar o que já estava deveras necessitando de reformas, a escola.

### **3. As videoaulas na turma de quarto ano, o começo...**

As videoaulas foram muito usadas nesse momento pandêmico que vivemos, tanto no ensino remoto, híbrido ou presencial, devido a sua facilidade. Bastava ter internet e um celular, estava feito o vídeo, porque de criatividade, essa podemos dizer que os alunos tinham muita, como também os professores que se utilizam desse meio para chegar aos estudantes.

Em nossa pesquisa, a utilização das videoaulas começou numa turma de 4º ano, na escola Municipal Doutor Joaquim Assumpção, na cidade de Pelotas-RS, onde alunos na modalidade remota fizeram vários vídeos mostrando o que entenderam sobre vários conteúdos que foram desenvolvidos durante a pandemia. No presencial fizemos um projeto piloto, nos organizamos no mês de novembro para fazer um vídeo através do aplicativo *Stop Motion*. Nesse momento começamos com um texto coletivo sobre o tipo de vídeo estudantil que faríamos, se seria de terror, suspense, informativo, entre outros. Decidimos pelo estilo suspense, envolvendo a escola como cenário, onde no momento de pandemia elas ficaram vazias, sem professores, alunos, movimento, som, cor; um cenário muito diferente, que jamais tínhamos visto.

Dentro desse cenário desenvolvemos as fotos dos alunos como atores, contra regras, diretores, montadores de cenas, produtores. Algo que faz parte da rotina deles, a própria personificação do que acontece e existe. Com o mundo globalizado, podemos trabalhar o audiovisual em sala de aula, antes sem tantos recursos, mas hoje dispomos de um celular, um tripé, uma claquete e um corpo de alunos como atores, representando suas próprias vidas nas cenas. Dentro da cultura audiovisual, com o desenvolvimento da cultura da comunicação, o mundo globalizado se encontra em qualquer espaço, fora ou dentro da indústria cinematográfica, mostrando que o contexto social atual pode ser utilizado para comunicar o aprendizado diante de muitos conteúdos estudados.

Abaixo apresentaremos algumas cenas do projeto piloto, montado e filmado pelos alunos, mas editado com ajuda da professora. Fotos autorizadas pelos responsáveis dos alunos.

**Figura 1 – Contrarregra**



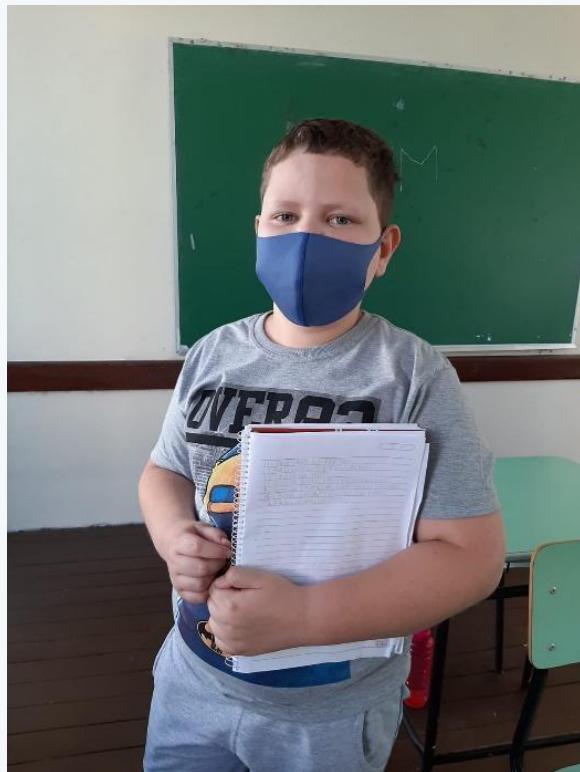
*Fonte: arquivo da pesquisadora.*

**Figura 2 – Preparando a câmera**



*Fonte: arquivo da pesquisadora.*

**Figura 3 – Diretor de cenas**



*Fonte: arquivo da pesquisadora.*

**Figura 4 – Momento de descontração após as fotos**



*Fonte: arquivo da pesquisadora.*

Um trabalho feito no coletivo, de forma colaborativa, utilizando o vídeo como mediador do processo de aprendizagem, tornam as aulas mais dinâmicas, envolventes e por conseguinte

uma qualidade feita na troca entre os pares.

Como descreve D'Ambrósio (2003, p. 68), “o conhecimento é gerado individualmente, isto é, a cabeça é autônoma. Mas esse conhecimento só se realiza e sai do âmbito dos mentefatos exclusivos do seu gerador, quando é compartilhado com o outro.”

Para Oechsler (2018, p. 52), “o vídeo pode ter diversas abordagens pedagógicas”. Assim a autora reforça que os vídeos podem ser utilizados em qualquer disciplina como um ótimo recurso audiovisual. Pereira e Janhke (2012) defendem que, quando o aluno produz vídeo, possibilita o aprendizado de diversas ações do currículo formal e não formal.

#### **4. Considerações finais**

As videoaulas colaboram e estimulam para um ensino-aprendizagem de qualidade com uso das tecnologias, as TICs, colaborando para que as mídias se estabeleçam em sala de aula de forma efetiva. Estimulando tanto o cognitivo quanto o emocional dos educandos, possibilita uma experiência baseada no uso dos vídeos e da cultura audiovisual.

Esperamos que esse trabalho, em 2022, tenha a oportunidade de se engajar na modalidade presencial como uma atividade rotineira, principalmente na disciplina de matemática, onde faço minha pesquisa. As videoaulas precisam se tornar rotina nas matérias no espaço escolar, como um recurso visual que fortaleça a aprendizagem em todos os segmentos da escola. Assim como nas salas de recursos, nas bibliotecas e nas aulas de artes e educação física, porque os vídeos são excelentes meios de expressão, não só nas disciplinas bases, mas em todas as outras, trazendo cada vez mais a interdisciplinaridade para a escola.

#### **5. Referências**

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 44. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. 8<sup>a</sup> ed. - Campinas, SP: Papirus, 2012 – (coleção Papirus Educação).
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução Carlos Irineu da Costa. 8<sup>a</sup> reimpressão. São Paulo: Editora 34.
- OECHSLER, Vanessa. *Comunicação multimodal: produção de vídeos em aulas de Matemática*. - Rio Claro, 2018 311 f.: il., figs. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas Orientador: Marcelo de Carvalho Borba
- PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de Nativos digitais*. Porto Alegre - RS: Editora Artmed, 2011.
- PEREIRA, Josias; JANHKE, Giovana. *A produção de vídeo nas escolas: educar com prazer*. Pelotas: UFPEL, 2012.
- PEREIRA, J.; DAL PONT, Vânia. *Como Fazer Vídeo Estudantil na Prática da Sala de Aula*. Pelotas. Erdfilmes, 2018.
- RAMOS, José Mario Ortiz; BUENO, Maria Lucia Bueno. *Cultura audiovisual e arte contemporânea*. ScieLO. 17 Jul 2002.
- SOUZA e Silva, Luiza Raquel. *Um método para produção de videoaulas no contexto educacional*. Luiza Raquel

Souza e silva. 2018. 102 folhas. Orientador: Cristiano Maciel. Universidade do Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de pós graduação em Educação. Cuiabá 2018.

# OFICINA DE CINEMA E EDUCAÇÃO PARA PROFESSORES DO RECÔN- CAVO DA BAHIA

Um relato de experiência

*Ludmila Moreira Macedo de Carvalho*

Professora adjunta do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Coordenadora do Cinececult – Laboratório de Aprendizagem e Análise do Audiovisual. E-mail: ludmila@ufrb.edu.br.

*André Felipe Malta Santos*

Discente do Bacharelado em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (Pibex).

*Alcilene Oliveira Santos*

Discente do Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bolsista Pibic/UFRB.

*Rayanne Rodovalho Reis*

Discente da Licenciatura Interdisciplinar em Artes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

*Wellison Silva Santana*

Discente do Bacharelado em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

*William Conceição de Jesus*

Discente da Licenciatura Interdisciplinar em Artes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bolsista Pibic/CNPq.

Esse texto traz o relato de experiência de uma Oficina de Cinema e Educação oferecida para professores da região do Recôncavo da Bahia, como parte de um projeto de pesquisa e extensão realizado na UFRB. A oficina foi realizada de forma remota, entre setembro e outubro de 2021, e ministrada por uma professora e cinco estudantes dos cursos de Cinema e Audiovisual, Licenciatura Interdisciplinar em Artes e Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias da UFRB. Neste relato, trazemos uma breve reflexão acerca do que foi esta experiência formativa, tanto para os estudantes universitários envolvidos quanto para os professores que participaram da oficina.

*Palavras-chave:* Cinema; Educação; Recôncavo Baiano.



## 1. Introdução

Este artigo traz um relato da experiência vivida na I Oficina de Cinema e Educação do Cinececult - Laboratório de Apreciação e Análise do Audiovisual, Projeto de Pesquisa e Extensão do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A oficina, voltada para professores e professoras da cidade de Santo Amaro da Purificação e região do Recôncavo da Bahia, foi realizada de forma remota no mês de setembro de 2021 e ministrada por uma professora e cinco estudantes dos cursos de Cinema e Audiovisual, Licenciatura Interdisciplinar em Artes e Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias da UFRB.

Antes, um breve histórico do Cinececult: o projeto nasceu em 2018, inicialmente como um ambiente de encontros livres para ver e comentar filmes, uma espécie de cineclube funcionando de forma improvisada numa pequena sala de reuniões, visto que no campus de Santo Amaro não temos (ainda) um auditório ou sala de projeções. Em pouco tempo, percebendo o alcance e excelente recepção das pessoas estudantes ao projeto, que passaram a lotar as sessões semanais, começamos a pensar que a comunidade externa, e sobretudo as crianças e jovens das escolas públicas da região, também poderiam se beneficiar daquele espaço. Em consonância com as diretrizes extensionistas de ampliar e solidificar as relações dialógicas com a comunidade e o território ao nosso entorno, realizamos ao longo do ano de 2019 algumas sessões experimentais de exibição de filmes para crianças de escolas da cidade. Foi aí que percebemos que havia uma lacuna ainda maior de acesso e de repertório deste público ao cinema.

Santo Amaro da Purificação fica localizada a 80 quilômetros da capital baiana e possui atualmente uma população de aproximadamente 60 mil habitantes. O município é conhecido por sua rica história cultural, sendo berço de nomes ilustres da música e cultura brasileira como Dona Canô, Caetano Veloso, Maria Bethânia, Dona Edith do Prato, Jorge Portugal, e também sítio de importantes manifestações da cultura e religiosidade de matrizes africanas, tais como o Nego Fugido e o Bembé do Mercado, festejos que remontam à resistência e ancestralidade do povo negro da região do Recôncavo Baiano.

Apesar de sua importância cultural, histórica e econômica, no que diz respeito ao cinema, a cidade não possui projetos atuais que desenvolvam o acesso da população a esta arte. Como acontece em muitas cidades do interior do Brasil, não há salas comerciais de cinema no município – a mais próxima fica a 50 quilômetros de distância, na cidade de Feira de Santana, localizada num *shopping center* com ingressos caros e programação limitada. Muito esporadicamente são realizadas sessões especiais em espaços culturais da cidade como o Teatro Dona Canô e o Museu Recolhimento dos Humildes. Há, também, festivais e sessões especiais que acontecem na cidade vizinha de Cachoeira, onde funciona o curso de Cinema e Audiovisual da UFRB.

Deste modo, e ainda que de forma improvisada e bastante despretensiosa, percebemos que aquelas sessões do Cinececult que havíamos começado a organizar passaram a configurar a experiência mais próxima de “ir ao cinema” de muitas daquelas crianças com as quais tivemos contato. Diante deste cenário, compreendemos na prática o que diz Alain Bergala sobre o lugar

da escola, dos espaços formais e não formais de aprendizagem como locais propícios para o encontro com o cinema:

As crianças e os jovens de hoje têm cada vez menos chances de encontrar, em sua vida social normal, outros filmes que sejam não os do mainstream do consumo imediato. A escola (e os dispositivos que a ela se ligam) é o último lugar onde esse encontro ainda pode acontecer. Portanto, mais do que nunca, sua missão é facilitar o acesso – de modo simples e permanente – a uma coleção de obras que dêem uma ideia elevada, não pedagógica, daquilo que o cinema – todo o cinema – pôde produzir de melhor (BERGALA, 2008, p.206).

## 2. Pandemia e uma mudança inesperada de rumo

Iniciamos 2020 cheios de planos para expandir o Projeto para além dos espaços da Universidade, integrando as escolas da região, estudantes e professores interessados em abordar o cinema na sala de aula. O grupo de extensão desdobrou-se em pesquisa, com o registro do projeto “Cinececult nas escolas - Cinema, educação, infância e cidadania”, que tem como objetivo estudar possibilidades metodológicas da educação para fomentar seus próprios métodos de ensino e análise do cinema nas comunidades que integram o território do Recôncavo Baiano. Estudantes dos cursos de graduação da UFRB foram agregados ao grupo, seja como bolsistas do programa de Iniciação Científica (Pibic), do Programa de Incentivo à Extensão Universitária (Pibex) ou mesmo como voluntários.

No entanto, como agora sabemos, em março de 2020 tudo iria mudar: as atividades presenciais de ensino, pesquisa e extensão foram suspensas em função da pandemia mundial da Covid-19. A situação de isolamento social e temor em relação à saúde pública, que se alastrou por mais dois anos e de certa forma perdura até os dias atuais, obrigou a todos que trabalham no campo da educação a se reinventarem e criarem novas práticas de ensino, avaliação, afiliação, afeto.

Com nosso projeto não foi diferente. Diante da impossibilidade de realizar sessões presenciais de exibição de filmes, nos vimos forçados a mudar os planos e adiar nosso tão aguardado encontro com as crianças e as escolas. Durante o ano de 2021 nos dedicamos a, por um lado (o da pesquisa) aprofundar nos aspectos teóricos e metodológicos no campo do cinema e da educação e, por outro lado (o da extensão), experimentar na prática algumas ferramentas digitais e as possibilidades de realização de ações remotas. No semestre remoto de 2021.1, entre os meses de fevereiro e maio de 2021, foi oferecido um componente curricular optativo no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes que serviu como protótipo experimental das propostas pedagógicas do projeto. Através deste componente curricular, vimos que não somente era possível (e até mesmo prazeroso!) realizar atividades práticas de cinema de forma remota, como também era possível compartilhar experiências subjetivas através das imagens produzidas em situação de isolamento social, reforçando, assim, redes de afeto através de experiências do sensível.

Motivados pela proveitosa experiência de ensino, no segundo semestre de 2021 nos voltamos ao planejamento de uma oficina de extensão a ser oferecida para professores e pro-

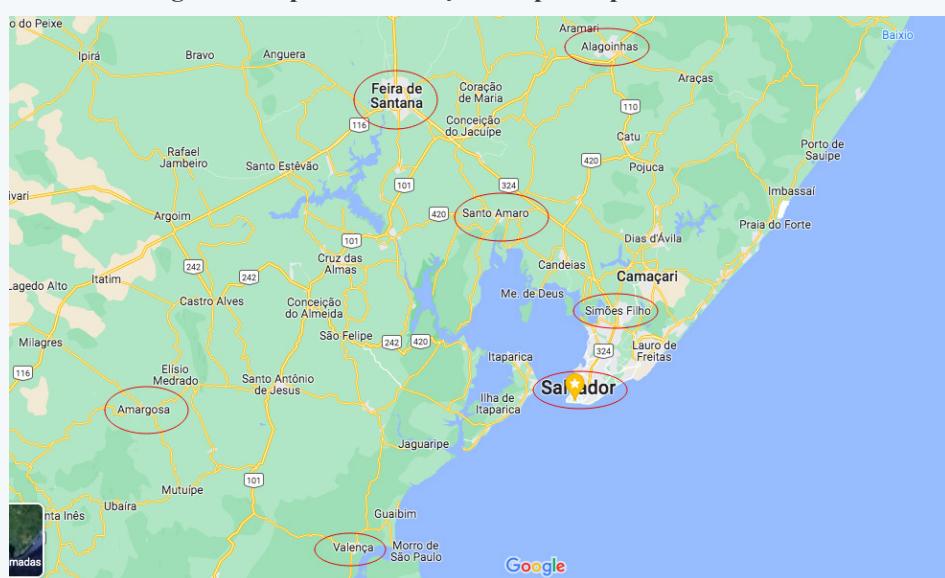
fessoras da rede básica de ensino da região do Recôncavo Baiano. Durante o mês de agosto, realizamos reuniões de planejamento envolvendo todos os discentes do grupo de extensão e pesquisa para distribuição das atividades que cada um iria realizar na oficina. Neste momento é importante ressaltar que a oficina teve um duplo objetivo de formação, pois ao passo em que visava capacitar professores para trabalhar com cinema e educação, ela era em si mesma um processo de formação para os estudantes de graduação envolvidos no projeto. De acordo com os preceitos da extensão universitária, que compreende a extensão como um processo formativo que dá protagonismo aos estudantes, todos tiveram papéis fundamentais na elaboração da oficina: dos *cards* de divulgação do evento até o planejamento e condução das aulas remotas (para alguns, inclusive, esta seria a primeira experiência do *lado de lá* da sala de aula, ou seja, como docentes).

### **3. A oficina: professores vendo e fazendo cinema!**

A I Oficina de Cinema e Educação do Cinececult foi realizada através de encontros síncronos pelo *Google Meet* durante quatro semanas, entre setembro e outubro de 2021. Foram quatro aulas, todas às sextas-feiras, das 17:00 às 19:00 horas. O objetivo principal da oficina foi estimular a imaginação e a emancipação autoral dos participantes, em sua grande maioria professores, buscando contribuir também para uma metodologia ativa de aplicação da linguagem audiovisual nas escolas.

Tivemos, ao todo, 32 solicitações de inscrição, das quais foram selecionados 20 participantes, entre professores e professoras de ensino fundamental, ensino médio, Educação de Jovens e Adultos e ensino superior de cidades do Recôncavo onde há *campi* da UFRB, tais como Santo Amaro da Purificação, Cachoeira, Feira de Santana e Amargosa, e também de cidades de outras regiões da Bahia como Alagoinhas, Valença e Simões Filho, além de participantes da capital Salvador (Imagen 1).

**Imagem 1: mapa de localização dos participantes da Oficina**



*Fonte: elaboração própria a partir de imagem do Google Maps.*

No primeiro dia de oficina, 10/09, propusemos uma atividade de apresentação inspirada pelos relatos de Alain Bergala em *A Hipótese Cinema*, onde o autor conta que sua relação afetiva com o cinema se instaurou de forma marcante ainda na infância. Diz o autor:

O cinema entrou na minha vida, em meio a uma infância triste e angustiada, como algo que eu soube muito cedo que seria minha tábua de salvação (...). Quis a sorte que na cidadezinha da minha infância houvesse três salas de cinema (...) e que minha situação familiar permitisse que, nas tardes de domingo, eu pudesse ver livremente o filme de minha escolha, filme do qual eu nunca falava rigorosamente nada a ninguém. (BERGALA, 2008, p.14)

Elaboramos uma apresentação afetiva que teve a memória do cinema como ponto de partida para começarmos as atividades. Nossa objetivo, ao invés de fazer aquela tradicional rodada de apresentação onde cada um diz seu nome e cidade de origem, era fazer com que cada participante ativasse suas memórias (ou a ausência delas) da forma como o cinema se fez presente nas suas infâncias. A ferramenta *Jamboard*<sup>1</sup> foi utilizada (Imagen 2) para organizar as imagens que os participantes selecionavam buscando responder à provocação que lhes foi lançada: qual a sua primeira lembrança do cinema?

Imagen 2: atividade cinema e memória



Fonte: captura de tela do Jamboard elaborado coletivamente pelos participantes da oficina.

Enquanto os participantes faziam as suas contribuições à plataforma, apareciam imagens à princípio desconexas, mas que logo se encaixaram num interessante mosaico atravessado por diferentes afetos: a lembrança do único cinema de rua da pequena cidade do interior, que hoje já não existe mais; a sensação marcante de entrar na sala escura pela primeira vez, lembrança do cheiro, do estranhamento, até mesmo do sentimento de medo; memória dos filmes dos Trapalhões para alguns e de animações da Disney e superproduções hollywoodianas para

<sup>1</sup> *Jamboard* é um aplicativo do *Google* que assemelha-se a um quadro branco onde podem ser feitas intervenções escritas, desenhos e colagens de imagens. Tal recurso tornou-se muito popular durante a Pandemia de Covid-19 por permitir que pessoas situadas em diversas localidades pudessem fazer intervenções de forma colaborativa no mesmo arquivo ao mesmo tempo.

os mais jovens. Após a realização da atividade, ficou marcada nos participantes a proposição de Bergala, segundo a qual a infância é um tempo privilegiado de encontro com o cinema. Os filmes que vemos e as experiências que temos no cinema neste período da vida nos marcam de uma forma singular e, talvez, irrepetível. Para acessar essa ligação, ao nos aproximarmos da relação entre cinema e escola, precisamos começar pela infância: tanto a nossa infância quanto a infância do cinema.

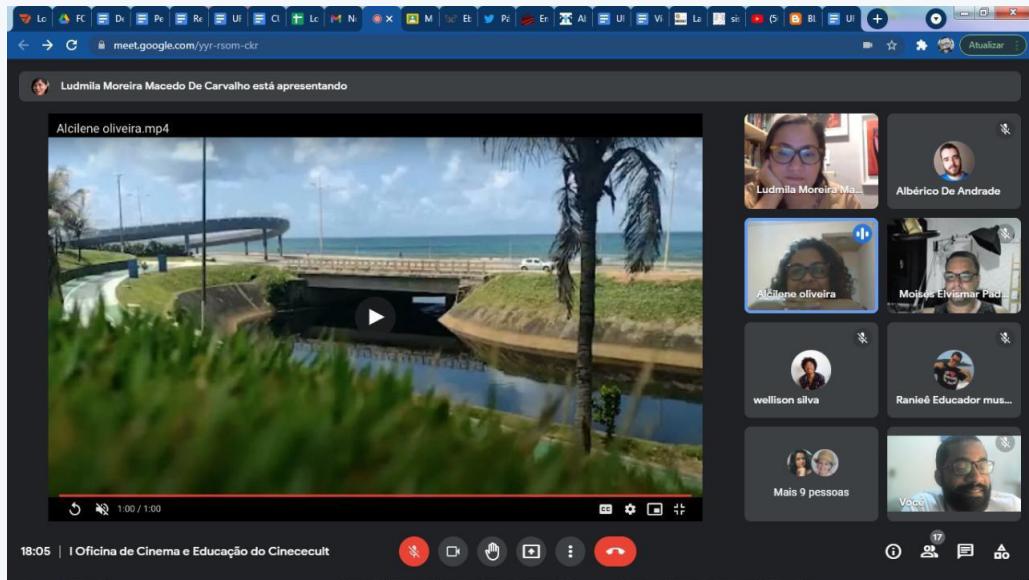
Após esta primeira atividade, propusemos uma atividade prática, também inspirada nos trabalhos de Alain Bergala, conhecida como Minuto Lumière. Apresentamos aos participantes uma breve retomada do início do cinema falando sobre a invenção do cinematógrafo, os irmãos Lumière, como eram esses primeiros filmes e que impacto eles tiveram na construção do olhar das pessoas no início do século XX. Mostramos então alguns dos primeiros filmes e encerramos esta primeira aula propondo aos inscritos que eles gravassem um Minuto Lumière, sem detalhar neste primeiro momento a parte pedagógica, mas focando apenas nas regras da atividade. Para a realização do minuto Lumière os alunos foram orientados a filmarem um plano do que quisessem com câmera parada, sem som e sem interferência na imagem, tendo a duração de um minuto.

No segundo dia de oficina, dia 17/09, fizemos a exibição do Minuto de cada participante (Imagen 3). Utilizando o material produzido, discutimos a relação do olhar com o cinema. Incentivamos cada um a falar sobre como se deu a escolha do que foi filmado, como se sentiram durante a experiência da filmagem e como foi ver e apresentar as imagens num coletivo. Conseguimos perceber na execução deste exercício como cada um lidava com a atividade, fosse através do processo de escolha do que filmar, fosse através da reação deles em relação ao trabalho dos seus colegas.

Somente depois de “viver a experiência” que trouxemos de forma estruturada o exercício Minuto Lumière e sua proposta pedagógica, acompanhado da pergunta: o que se aprende de fato com esta atividade? O minuto Lumière nos capacita, antes de mais nada, a experimentar uma nova forma de olhar para o mundo e para o processo de produção das imagens do mundo. É como uma espécie de “batismo do olhar”, onde existem diversas possibilidades de criação – todas válidas – entre a referência aos filmes Lumière e a intencionalidade de criar um plano original (olhar para o mundo como um/a artista). A cada minuto apreciado, há também ali uma experiência estética, um espaço-tempo diferente, a plasticidade da imagem, por mais simples que seja.

Na escolha de cada um está um gesto de autoria, de criação, de posicionamento ético e estético. Na imagem escolhida está refletido esse posicionamento, que se volta para o autor no momento da observação. Na exibição da imagem está a sensação de produção e intervenção que a arte faz no mundo, a partir do mundo, sentimento também de valorização de si e do seu olhar. Como metodologia de criação, o exercício consegue combinar o prescritivo, “a regra”, com o imponderável da vida e da criação – e desse modo, será sempre uma novidade.

**Imagen 3: apreciação coletiva dos Minutos Lumière**



*Fonte: captura de tela realizada por um dos estudantes.*

No terceiro dia de oficina, dia 24/09, tivemos um momento para favorecer a apreciação a partir de leituras que fizemos da obra do psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky (2014). Segundo Vygotsky, o que chamamos de criação não é um estalo, como costumamos pensar, mas sim apenas a culminância de um processo muito mais longo, que começa na experiência e no acúmulo de materiais e referências. Quanto mais experiência tivermos, na forma de oportunidades de acesso a referências, mais potencial criativo nós também teremos, pois a imaginação funciona, para o psicólogo, partindo das dissociações e associações feitas a partir do que foi visto ou vivido. É como se nossa experiência de vida se convertesse em “matéria prima” para se trabalhar o potencial criativo. Dessa maneira, compreendemos que o ato de apreciação filmica é imprescindível como parte necessária do processo de criação na medida em que oferece ao espectador maior entendimento sobre a linguagem e maior bagagem referencial.

Com isso em mente, exibimos um pequeno trecho do curta-metragem “Baile”, de 2019, com direção de Cíntia Domit Bittar, para passar aos participantes uma nova forma de se relacionar cinema e escola para além de se ler um filme como se lê um texto (Imagen 4). Este processo foi inspirado pelo método utilizado nas ações do CINEAD, Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, projeto de pesquisa, ensino e extensão coordenado pela professora Adriana Mabel Fresquet. O método do Cinead consiste em “ver, rever e transver filmes ou fragmentos de filmes” (FRESQUET et al, 2021, p.651), ou seja, apresentar o mesmo trecho ou fragmento pelo menos três vezes. Após a primeira exibição, questionamos de forma livre: “O que acabamos de ver?”. A grande maioria descreveu a ação dramática. Repetimos então a exibição do mesmo trecho e perguntamos, dessa vez, o que repararam em termos de unidade de tempo e de espaço. “O que viram agora que não viram da primeira vez? Qual o tempo da ação? Qual o espaço da ação? Como o filme nos “conta” o que aconteceu?”

**Imagen 4: atividade de apreciação**



*Fonte: captura de tela realizada por um dos estudantes.*

As respostas foram as mais variadas possíveis e foi curioso perceber que, em meio a descrição de suas observações, alguns participantes trilharam caminhos diferentes quanto a interpretação de tom, sentido ou mesmo semblante de alguns personagens, chegando até mesmo ao ponto de criar em cima do que foi exibido. Repetimos então uma terceira vez a exibição do mesmo trecho e perguntamos, por fim: “Quantos cortes e quantos planos tem essa sequência?”. Pegamos, em seguida, um plano específico e, fazendo de conta que participamos do momento de criação, perguntamos: “Quais foram as decisões estilísticas tomadas pela diretora? Que outras escolhas poderíamos tomar para narrar a mesma história se nós fôssemos os diretores do filme? Qual seria o resultado dessas outras escolhas?”.

A interação dos participantes neste momento foi uma das mais curiosas de todo o processo. Muitas opiniões diferentes e divergentes, além de muita criatividade por parte dos mesmos para sugerir novos rumos e sentidos para o mesmo trecho, fizeram com que esta etapa fosse ricamente produtiva. Os participantes puderam lidar atentamente com os elementos mais técnicos e específicos da linguagem cinematográfica, tais como mudança de luz, paleta de cores, altura da câmera, duração do plano, tipo de plano, movimento da câmera etc., só que de uma forma espontânea, guiada a partir da experiência de recepção.

No encerramento da aula, propusemos que cada um dos inscritos filmasse um plano que serviria de base para nosso último exercício prático. Para guiar este processo, concebemos um dispositivo que foi nomeado como “casa/cores”. No *Jamboard* fizemos três colunas: na primeira, colocamos uma escala básica de planos (aberto/médio/detalhe); na segunda, colocamos cômodos de uma casa (quarto/banheiro/cozinha/sala); e na terceira, colocamos um elemento de composição que é a cor (azul/verde/vermelho/amarelo). Cada pessoa ficou responsável por escolher uma combinação desses elementos, de modo a formar a sua instrução (ex. fazer um plano detalhe no banheiro, usando a cor azul). Fora isso, a composição seria livre: a câmera

deveria estar parada, mas foi estimulado que tivesse movimento dentro dos planos (alguém andando, abrindo portas, olhando no espelho, comendo na cozinha, etc). Os planos deveriam ter aproximadamente 10 segundos de duração.

Por fim, no quarto e último dia de oficina, dia 01/10, apresentamos a proposta de um exercício de montagem conjunta, abrindo os planos filmados por cada um dos inscritos e fazendo a montagem na hora, de forma colaborativa. Para a execução desta atividade, nós utilizamos o programa de edição gratuito *Shotcut*, cuja tela foi compartilhada no *Google Meet* para que todos pudessem ver e participar ativamente do processo de montagem. Todos participaram deste processo criativo que usou os planos feitos pelos próprios participantes para criar alguns filmes com mais ou menos um minuto de duração. Os participantes puderam perceber que, mudando a duração e ordenação dos planos, conseguiríamos ter uma impressão diferente do sentido que cada imagem possui. Chamamos esta atividade de Minuto Kuleshov pois, assim como Lev Kuleshov percebeu a partir de seu experimento, percebemos que a edição é capaz de sugerir diferentes sentimentos e ideias a partir de fragmentos, transformando imagens em conceitos, sentimentos, histórias que se concretizam no espectador no momento da apreciação. Da mesma forma como fizemos com o Minuto Lumière, somente após a vivência retomamos os preceitos pedagógicos de forma mais estruturada para explicar como eles poderiam usar esse exercício em sala de aula, relembrando a importância do olhar, a importância da apreciação como gesto de criação, o aprendizado intuitivo sobre a montagem, o respeito à alteridade, à individualidade e à imaginação infantis a partir de Bergala e Vigotsky.

#### 4. Considerações finais

Iniciamos a oficina sem saber como seria a resposta dos participantes. Não saberíamos sequer se uma oficina de cinema realizada de forma remota, durante uma pandemia, teria sentido na vida dos professores e professoras. No entanto, encerramos o último dia de aula satisfeitos com toda a experiência e recebemos dos participantes um retorno bastante positivo. Dos 20 participantes inscritos, 13 concluíram a oficina, o que, para um curso remoto realizado durante um cenário pandêmico, pode ser considerado plenamente satisfatório. Após o fim da oficina, nós enviamos algumas perguntas num questionário para que os participantes pudessem responder e nos ajudar a ter algum tipo de *feedback* documentado, os quais comentaremos aqui à guisa de conclusão deste relato.

A maioria dos participantes (87,5%) relatou que se interessou pela atividade pela oportunidade de conhecer métodos práticos de aplicação do cinema na escola. Muito se fala sobre os usos inadequados do cinema como “tapa-buraco” nas atividades escolares, ou sobre a falta de preparo e letramento adequado dos docentes para introduzir atividades escolares utilizando o audiovisual. Mas para além disso, é preciso nos perguntarmos que acesso real estes docentes têm à atividades de formação, de repertório e de capacitação. O que percebemos na nossa oficina foi que muitos professores têm interesse, até mesmo desejo de trabalhar com cinema em suas práticas, mas simplesmente não sabem por onde começar, ou sentem-se fortemente intimidados por livros e cursos demasiadamente técnicos, acadêmicos e elitistas.

Desta forma, nossa oficina teve como objetivo principal, desde o início, fortalecer o aprendizado a partir da experiência prática, sem enfatizar os aspectos teóricos que, não obstante, estruturaram todas as atividades. Para isso, consideramos fundamental a ação de colocar os docentes no lugar de alunos, vivendo na prática as experiências que eles, depois, poderão propor como docentes. Acreditamos que, uma vez que eles tenham vivido na pele a experiência de, por exemplo, filmar um minuto Lumière, essa atividade poderá ser proposta a partir de um outro lugar. Uma das participantes disse: “A construção de atividades de forma interativa foi excelente”, enquanto outra ressaltou como pontos positivos a linguagem dinâmica e a leveza das aulas, “sem pesar no academicismo”. Percebemos o quanto foi surpreendente para muitos deles, que esperavam encontrar um curso “chato” e “teórico” vindo da Universidade, se depararem com um ambiente onde eles iriam realizar atividades totalmente práticas e interativas. Foi também surpreendente para muitos o quanto se divertiram e se dedicaram ao processo com imenso prazer. Um dos participantes diz ter se sentido um verdadeiro realizador, um cineasta, ao dedicar-se intensamente à concepção de seu vídeo (para o qual chegou a testar diferentes materiais, cenários, figurinos e ângulos de câmera). Por fim, durante a conversa de encerramento da oficina, este mesmo participante faz espontaneamente uma conexão direta com a primeira atividade proposta – a lembrança de infância ligada ao cinema –, dizendo que aquela era a atividade que ele gostaria de ter feito na infância e nunca fez. E, ao fazê-la agora, enquanto professor, se permitiu voltar ao local de experimentação da infância. Especialmente durante o período da pandemia, em que os professores se viram sobrecarregados, preocupados, até mesmo adoecidos diante das alterações em suas práticas profissionais, foram poucos os momentos de diversão e de leveza. Ouvir este relato nos causou uma enorme satisfação.

Por fim, reconhecemos que esta foi apenas uma primeira aproximação para os docentes participantes, e que a demanda por formação pede um maior aprofundamento e continuidade. Embora a maioria dos participantes tenha relatado que iria implementar alguma das atividades propostas em sala de aula, alguns ressaltaram que ainda se sentem inseguros em dar continuidade às atividades por conta própria. “Passei a compreender um pouco de como se dá o processo, mas preciso de mais encontros para me sentir mais segura”, disse uma das participantes.

De nossa parte, a experiência da Oficina serviu para comprovar, por um lado, a eficácia das atividades práticas no engajamento subjetivo e na transformação geradas pela pedagogia do gesto de criação e, por outro lado, a urgência de se olhar para os professores e professoras como agentes dessa transformação, ampliando cada vez mais o acesso à atividades de formação, de formação de repertório, de cineclubes etc. É somente a partir da sensibilização dos professores que o cinema chegará às escolas, e é somente a partir da sensibilização da potência criativa e lúdica nos professores que essa experiência atingirá seu pleno potencial junto às crianças e jovens.

## 5. Referências

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

FRESQUET, A.M. et al. *As ações do programa de extensão universitária Cinead em tempos de isolamento social.* Expressa extensão, v. 26, n. 1, p. 645-658, JAN-ABR, 2021.

BAILE (Summer Ball). Curta-metragem, 18min, Brasil, 2019. Direção: Cíntia Domit Bittar. Produção: Novelo Filmes. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=PO\\_iwPpkL0Q](https://www.youtube.com/watch?v=PO_iwPpkL0Q)>. Acesso em: 13 ago 2021.

VYGOTSKY, L.S. *Imaginação e criatividade na infância.* São Paulo: Martins Fontes, 2014.



# TRAJETO ERRÁTICO

REVISTA DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

**3<sup>a</sup> edição**

*Esta edição foi viabilizada pela SEJUCEL/Governo do Estado de Rondônia através da Lei Aldir Blanc, tendo sido contemplada pela 2<sup>a</sup> Edição do Edital Marechal Rondon – edital nº 31/2021/SEJUCEL-CODEC, eixo I, categoria G.*



**SEJUCEL**  
Superintendência da  
Juventude, Cultura, Esporte e Lazer



SECRETARIA ESPECIAL DA CULTURA MINISTÉRIO DO TURISMO

