

CINEMA-EDUCAÇÃO EM MAPAS ABERTOS

Ana Ângela Farias Gomes
Beatriz Colucci
Marcos de Melo
ORGANIZADORES



ppg
cine
UFS



Criação Editora



Conselho Editorial

Ana Maria de Menezes
Christina Ramalho
Fábio Alves dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira Menezes
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

Conselho Científico

Ana Ângela Farias Gomes
Armando Alexandre Costa de Castro
Carlos Cezar Mascarenhas de Souza
Carlos Eduardo Japiassu
Claudiene Santos
Fernando de Mendonça
Hamilcar Silveira Dantas Junior
Jean Paulo D'Antony Costa Silva
Karliane Macedo Nunes
Luís Américo Silva Bonfim
Luiz Gustavo Pereira de Souza Correia
Marcos Ribeiro de Melo
Mário César Pereira Oliveira
Maria Beatriz Colucci
Renato Izidoro da Silva

Apoio:

Este livro foi viabilizado com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como parte do Programa de Estímulo ao Aumento da Efetividade dos Programas de Pós-Graduação em Sergipe (PROEF), junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE).

Ana Ângela Farias Gomes
Marcos Ribeiro de Melo
Maria Beatriz Colucci
Organizadores

CINEMA E
EDUCAÇÃO
EM MAPAS
ABERTOS

Aracaju

Título: Cinema e Educação em Mapas Abertos

Copyright 2021 by Ana Ângela Farias Gomes, Marcos Ribeiro de Melo, Maria Beatriz

Colucci (organizadores)

Todos os direitos reservados

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*

Capa, projeto gráfico e diagramação: Raul Marx

Revisão: Igor Miranda

Imagens: todas as imagens que não são de domínio público obedecem ao princípio do “Fair use”. Esta não é uma obra comercializada.

G633c Gomes, Ana Ângela Farias; Melo, Marcos Ribeiro de; Colucci, Maria Beatriz (org.).

Cinema e Educação em Mapas Abertos/ Organizadores: Ana Ângela Farias Gomes, Marcos Ribeiro de Melo, Maria Beatriz Colucci. -- 1. ed. -- Aracaju, SE : Criação Editora, 2021.

192 p., 16 x 23 cm.

E-Book: il.; 2 Mb; PDF.

ISBN (digital): 978-85-60102-67-9 ISBN (impresso): 978-85-60102-71-6

1. Arte. 2. Cinema. 3. Crítica. 4. Educação. 5. Relatos. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

CDD 791.409

CDU 791.43

SUMÁRIO

- 7** **INTRODUÇÃO**
- 15** **EXPERIÊNCIAS PARA TRANSVER O MUNDO**
Ver-rever-transver: uma aproximação aos motivos visuais do cinema e ao plano comentado, entre outros modos de ver cinema na escola
Adriana Mabel Fresquet
- 45** A docência e a arte cinematográfica na escola: experiências de cinema-educação com o NICE
Ana Ângela Farias Gomes, Marcos Ribeiro de Melo, Raul Marx Rabelo Araujo
- 63** Ensino audiovisual nas periferias: reflexões sobre política e educação
Alinny Ayalla Cosmo dos Anjos, Maria Beatriz Colucci
- 79** Cinema e esporte: praticando diálogos interdisciplinares na escola
Hamilcar Silveira Dantas Jr.
- 103** Poética da recepção: literacia fílmica
Ana Paula Nunes
- 121** “Por que ficam os que ficam?": um documentário como produto educacional
Diogo Oliveira Teles, Juliane dos Santos, Maria Beatriz Colucci, Maria Silene da Silva
- 139** **FILMES PARA INFANCIAR O MUNDO**
- 141** (In)mundos de “Stella”: no cerrar dos lábios, olhos irão falar
Anna Paula Silva Santos, Marcos Ribeiro de Melo, Michele de Freitas Faria de Vasconcelos

- 161** “O menino que descobriu o vento”: um olhar sobre desenvolvimento humano
Fabília Teixeira Borges, Natália Queiroz de Oliveira Souto
- 177** “Minha vida em cor-de-rosa”: transgeneridade, performatividade e identidade
Fabília Teixeira Borges, Marcella Suarez Di Santo
- 193** **SOBRE OS AUTORES**

INTRODUÇÃO

A recente publicação do livro *Poéticas de pesquisa: cartografando o audiovisual* pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Cinema da Universidade Federal de Sergipe (UFS) gerou a Coleção Transver. E é a esta coleção que recorreremos agora para apresentar esta nova obra, desta vez voltada para o campo educacional. *Cinema-Educação em mapas abertos* dá continuidade à iniciativa do PPGCINE (UFS), na construção de um mapa com parcerias que estabelecem diálogos entre pesquisa e cinema. Esses diálogos foram possíveis graças ao Programa de Estímulo ao Aumento da Efetividade dos Programas de Pós-Graduação em Sergipe (PROEF).

A força das parcerias viabilizadas a partir do PROEF ampliou o mapa de parcerias e de perspectivas teórico-metodológicas para o PPGCINE. Neste volume estabelecemos um encontro com pesquisadoras/es que afiam pensamentos e sensibilidades no entremeio cinema-educação, pois é nos deslimes provocados pela relação entre arte e vida que se abrem passagens para perguntas e questionamentos, que não poderiam ser antes imaginados, a fim de transver o mundo e a nós mesmas/os com imagens cinematográficas.

A primeira seção do livro, intitulada *Experiências para transver o mundo*, é composta por seis artigos. Em *Ver-rever-transver: uma aproximação aos motivos visuais do cinema e ao plano comentado, entre outros modos de ver cinema na escola*, que abre a seção, Adriana Fresquet discute como o espectador de cinema ressignifica os processos de leitura e produção de modos de ver, pensar e viver. Para a autora, como no mundo contemporâneo, “o audiovisual habita todas as telas, moldando nossa subjetividade e construção de valores”, passa-se também “por todos os modos formais e não formais de educação”. A partir daí, Fresquet traça uma retrospectiva das relações entre os campos do cinema e da educação para identificar e problematizar o encontro dessas duas áreas de saberes e práticas, refletindo sobre as possibilidades “de aprender a concentrar a atenção e desnaturalizar o olhar, analisando criativamente os filmes”. Traçando possibilidades embasadas teórica e metodologicamente na hipótese-cinema, de Alain Bergala (2006), nos motivos visuais, de Balló, em mais de 15 anos de ações de pesquisa na formação de professores, nas atividades cineclubistas e de produção audiovisual e nos espaços educacionais formais de todos os níveis de ensino, Fresquet pensa a escola contemporânea como lugar de alteridade e também de incompletude, espaço atravessado por imagens e redes, e também desafios.

Em seguida, no texto *Docência e a arte cinematográfica na escola: experiências de cinema-educação com o NICE*, Ana Ângela Farias, Marcos de Melo e Raul Marx Araújo, todos vinculados ao Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE) da UFS, trazem o resultado da pesquisa “Cinema-educação: alteridade, experiência, emancipação e ética”, defendida no PPGCINE. Experiências em cinema e educação vividas pelo NICE são visitadas no texto. Trata-se, pois, de uma escrita experiencial sobre a potência pedagógica das imagens no contexto escolar territorializado em Sergipe. Metodologicamente, a etnografia e a pesquisa-ação guiam os olhares dos três pesquisadores, observando práticas de cinema que têm construído novos cenários entre arte e educação na rede pública de ensino sergipana.

Ayalla dos Anjos e Beatriz Colucci, no artigo *Ensino audiovisual nas periferias: reflexões sobre política e educação*, reúnem diferentes propostas teóricas para refletir sobre o papel político da prática audiovisual na escola, e a importância da educação para a imagem, especialmente em territórios periféricos. Falar de educação para a imagem é falar também da formação de uma cultura visual, o que leva às autoras a analisar a distribuição de papéis na qual se baseia a educação artística: escola, formadores, mediadores culturais e Estado. Considerando a dimensão central que a imagem assumiu no cotidiano subjetivo e nos processos de construção e compartilhamento de significados, as autoras refletem sobre o papel do Estado nos territórios periféricos e a atuação dos professores na relação com o saber, com os alunos e com a potência da criação imagética. São consideradas para isso as discussões sobre a partilha do sensível, de Jacques Rancière (2009), e os conceitos pedagógicos de Paulo Freire (1979, 1982, 1986, 2001) e Bell Hooks (2013).

O artigo *Cinema e esporte: praticando diálogos interdisciplinares na escola* trata sobre as relações possíveis entre estas duas áreas, numa reflexão calcada na ideia de modernidade. As transformações assistidas e vividas no último século, no qual a imagem ganha muito destaque, acabam por influenciar tanto a importância do cinema quanto do esporte na sociedade. Sendo assim, que papel cumpre a escola ao ressignificar essas duas instâncias e buscar promover certos diálogos interdisciplinares? Esta é a pergunta-guia do artigo do pesquisador Hamilcar Dantas Jr., professor do Depto. de Educação Física e do PPGCINE da UFS.

Ana Paula Nunes parte de sua tese *Práticas de leitura fílmica em contexto escolar: três análises de paratextos fílmicos pedagógicos* (2016) para discutir a literacia fílmica. A pesquisadora problematiza os pressupostos teóricos que embasam as práticas de cinema e educação, que carecem de unidade e consenso, equivalendo muitas vezes termos distintos, como educação audiovisual, pedagogia fílmica ou pedagogia da imagem à literacia fílmica, alfabetização audiovisual ou mídia-educação. Assim, propõe conceituar literacia fílmica – termo que possui equivalente em inglês, espanhol, francês e alemão – a partir de sua materialidade, ou seja, do cinema e o audiovisual, e dos saberes e das práticas de duas redes, uma latino-americana e outra europeia: a Rede Latino Americana de Educação, Cinema e Audiovisual (Rede Kino) e Film Literacy Advisory Group (FLAG). De acordo com a autora, é preciso que os agentes do campo cheguem ao menor denominador comum para o termo, considerando que o cinema que abarca hoje “uma rede de possibilidades de realização com

imagem e som, e de Audiovisual, que dribla as cercas dos campos e se espalha pelas práticas mais cotidianas: da TV aos *youtubers*, das séries no *streaming* aos vídeos e *gifs* de família”.

No fechamento desta primeira seção, Diogo Teles, Juliane dos Santos, Beatriz Colucci e Silene da Silva apresentam um relato de experiência que versa sobre os procedimentos e reflexões acerca dos caminhos e decisões empreendidos durante a produção do filme documentário *Por que ficam os que ficam?* (2020), de Juliane dos Santos e Diogo Teles, produto educacional proveniente de uma pesquisa de mestrado produzida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Sergipe (IFS). O filme é fruto de uma pesquisa-ação realizada em parceria com o Programa Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE). Numa relação de cooperação e imbricamento entre os sujeitos envolvidos na produção, essa obra audiovisual é um fazer de muitas mãos e reflete não somente a potência artística, cultural e emancipatória do cinema, mas também, o seu potencial político-didático-pedagógico.

Na seção *Filmes para infanciar o mundo* são apresentadas análises fílmicas que têm crianças como protagonistas. Para além da compreensão da infância como uma etapa de um ciclo de vida, cujo objetivo é ser superada para alcançar a adultez, toma-se a infância como experiência de alargamento da vida que desestabiliza sentidos e linguagens naturalizadas. Em *(In)mundos de Stella: no cerrar dos lábios, olhos irão falar*, Anna Paula Santos, Michele Vasconcelos e Marcos de Melo balbuciam saberes-poderes sobre o que é a infância. Inspiradas(o) pela etn-cartografia de tela, acompanham a vida familiar no bar da menina Stella, sua amizade com adultos bêbados; sua angústia de não saber ao certo o que se faz na escola, sua inabilidade social e resistências traduzidas em invenções de novas políticas relacionais que ampliam a noção de lar e a função da escola. Com a narrativa fílmica de *Stella*, problematizam-se as instituições família e escola. Stella convida a escola à vida, à experiência, uma escola geradora de trocas, de uma transformação do instituído pelas forças dos encontros que invadem o campo, convocando-nos a movimentar o pensamento e assumir diante do processo de aprendizagem um posicionamento crítico-afetivo acerca dos modos como tem sido pensado o aprender.

No artigo *O menino que descobriu o vento: um olhar sobre desenvolvimento humano*, Natália Souto e Fabrícia Borges propõem compartilhar reflexões

sobre o desenvolvimento humano fundamentadas a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural. As autoras acompanham a história de William Kamkwamba, um garoto que aos 13 anos “descobriu o vento” e “fez chover” através da construção de um moinho de vento no vilarejo de Wibem, no Malawi, em 2001. Assim como no filme, o artigo se estrutura com a narrativa estabelecida através da sucessão dos fatos em sequência cronológica e dividindo os acontecimentos em cinco etapas: *Kufesa* (plantio); *Kukula* (crescimento); *Kokolola* (colheita); *Njala* (fome) e *Mphepo* (vento). Para as pesquisadoras, a obra guarda paralelos claros com a vida que teima em resistir em grande parte do hemisfério sul.

Partindo da premissa de que o cinema é uma linguagem que impacta e transforma, Marcella Di Santo e Fabrícia Borges, no artigo *Minha vida em cor-de-rosa: transgeneridade, performatividade e identidade*, analisam o longa-metragem do diretor Alain Berliner de 1997, filme que mobiliza críticas aos padrões sociais cis-heteronormativos com a história de Ludovic e de sua imaginação infantil. O personagem tem sua performatividade feminina negada violentamente ao longo da trama e, segundo as autoras, “Ludovic constrói sua identidade em um duplo processo de afirmação e negação e enfrenta a normatividade e os diferentes conflitos acerca das corporeidades e das expectativas sociais dos papéis de gênero dos sujeitos ditos desviantes”.

Esperamos, com a leitura dos artigos deste livro, fazer germinar um cinema-educação que habite a curiosidade e que nutra o gosto pelo estranhamento da vida, forçando o pensamento a se deslocar, a derivar aquilo que está colocado como verdade, fabulando novos mundos possíveis.

Ana Ângela Farias

Beatriz Colucci

Marcos de Melo

**EXPERIÊNCIAS PARA
TRANSVER O MUNDO**

VER-REVER-TRANSVER: UMA APROXIMAÇÃO AOS MOTIVOS VISUAIS DO CINEMA E AO PLANO COMENTADO, ENTRE OUTROS MODOS DE VER CINEMA NA ESCOLA¹

ADRIANA MABEL FRESQUET

1. INTRODUÇÃO:

Quando captada no seu reverso, a imagem cinematográfica revela seu caráter inconciliável e, portanto, seu desejo didático que nos ensina a ver tudo de novo. Como diz Godard: “É a história de Marey, que havia filmado a decomposição dos movimentos do cavalo e quando lhe contaram sobre a invenção de Lumière, ela disse: “É completamente estúpido, por que filmar em velocidade normal o que vemos com nossos olhos? Não vejo qual poderia ser o interesse de uma máquina ambulante. Assim, a máquina efetivamente falha entre Lumière e Marey. Você tem que começar de novo a partir daí”.

David Oubiña

Ninguém sabe quem teve a ideia inicial de criar imagens em movimento, nem ninguém pode levar o crédito por ter inventado os meios de gravar ou transmitir esse tipo de imagem. Muito antes de Louis e Auguste Lumière garantirem um lugar na história do cinema, havia escritores, cientistas e empresários ponderando o potencial artístico e comercial de imagens que pareciam replicar a vida para o entretenimento e edificação de clientes do mundo. Porém, nenhum dos responsáveis por mecanismos como lanternas mágicas ou brinquedos ópticos, ou noções como persistência retiniana, poderia prever que o cinema se tornaria a forma de arte popular mais acessível e, porque não, com uma maior transcendência política e cultural.

David Parkison

A relação entre cinema e educação é de particular assimetria e atração. Podemos reconhecer a educação ou alguns de seus gestos a partir dos registros mais antigos da humanidade encontrados na pintura rupestre, datando de 73 mil anos: um *Hashtag*² “ta-te-ti” pintado na caverna Blombos no leste da Cidade do Cabo, na África do Sul. Poderíamos dizer que, como a humanidade habita este planeta, é possível identificar vestígios de educação e de comunicação, de alguma forma de saber e práticas com imagens. Por outro lado, podemos afirmar que o cinema nasceu há pouco mais de cem anos, confundindo suas intenções entre ciência e entretenimento, embora com claras finalidades comerciais. Posteriormente, será considerado entre a condição ambígua de obra de arte e documento histórico-visual, entre o conflito das ideias de representação da realidade e outras ideias mais amplas e criativas de produção no mundo. Mas o que nos interessa neste capítulo é que quando nasce o cinema, também nasce um tipo específico de espectador. Uma forma particular de ver este tipo de imagens, que repousa na tensão entre a crença e a dúvida de quem está filmando, o que e como está filmando, para quem, o porquê, com quais recursos, entre outras questões, que se ressignificam com as modificações dos próprios dispositivos de captura e projeção de imagens, alterando os processos de leitura e uma certa produção de modos de ver, pensar e viver. Se, progressivamente, a educação se envolve cada vez mais com as imagens cinematográficas, se elas trazem inevitavelmente um problema estético, ético e político ao mundo contemporâneo, é porque o audiovisual, hoje, habita todas as telas, moldando nossa subjetividade e construção de valores, passando por todos os modos formais e não formais de educação. Da publicidade ao diagnóstico médico, das câmeras de segurança aos tutoriais do *YouTube*, existe uma crença tácita nas imagens e uma tendência a identificá-las com o mundo e agir de acordo com elas. Vale esclarecer que neste capítulo vamos trabalhar com imagens de filmes, especificamente. Cinema, no sentido mais amplo, considerando-o como o alicerce de tudo o que é audiovisual (DUBOIS, 2004).

Essa opção não significa uma idealização do cinema, em detrimento de todas as outras formas de audiovisual (clipes, anúncios, *outdoors* etc.), nem a negação de sua dimensão colonizadora, que fez prevalecer as hegemonias narrativas e culturais desde os primórdios até os dias de hoje, bem como o encobrimento da força da indústria e da distribuição que se curvam ao mercado e minimizam a dimensão artística desta linguagem. A origem do cinema e as formas de chegar às Américas, bem como seus efeitos pedagógicos, são indissociáveis do pensamento eurocêntrico e de seus dispositivos de dominação que até hoje lutam para dar continuidade ao projeto colonial.

Também seria interessante, em outro sentido, identificar se a educação fez ou dá algum tipo de contribuição para o cinema, mas não é sobre esse aspecto que vamos refletir neste capítulo. Aqui, queremos apenas identificar, pensar e problematizar o encontro dessas duas áreas de saberes e práticas, refletindo especificamente sobre as formas de ver o cinema na escola, suas possibilidades de aprender a concentrar a atenção e desnaturalizar o olhar, analisando criativamente os filmes.

2. O CINEMA NA ESCOLA

Logo após o que se convencionou chamar de “nascimento do cinema”, com a primeira projeção de filmes no telão do *Grand Café*, em 28 de dezembro de 1895, encontramos depoimentos de sua presença na escola. Jean Renoir, que também nasceu na França em 1895, lembra-se de assistir a filmes aos seis anos, aos domingos, na escola em que estava internado (LOUIS LUMIÈRE, 1968). E aqui vale a pena fazer uma observação: o cinematógrafo não só entrou em algumas escolas quase de imediato, mas também foi criado por recém-formados no ensino médio: Louis e Auguste Lumière. Seu sobrenome já anunciava a luz das várias invenções desses dois jovens formados na escola *La Martiniere* de Paris. Louis, formado em química, com apenas 17 anos, criou, em 1881, uma emulsão que mudou o rumo da fotografia. Essa nova fórmula possibilitou a produção de fotografias em grande escala. O sucesso de sua invenção levou seu pai, Antoine Lumière, a criar uma fábrica no bairro de *Monplaisir* — onde atualmente funciona o Instituto Lumière (FRÉMAUX; PAÏNI; LAMOTTE, 2009). As invenções surgem de novas combinações que a imaginação faz com o que já sabemos. Segundo Hernani Heffner³, será o cinetoscópio, aparelho que possibilitava visualizar imagens em movimento individualmente, por meio de um pequeno visor de uma caixa de madeira de aproximadamente um metro de altura, que dará impulso a uma nova criação. O cinetoscópio foi criado por Thomas Edison nos Estados Unidos, chegou à França em 1894 e foi colocado por Antoine nas mãos de seus filhos para “brincar” com essas imagens animadas, antecipando a exibição coletiva com um objetivo comercial claro. Em pouco tempo, Louis continuou a inventar um dispositivo para o avanço intermitente do filme, patenteando-o com seu irmão em fevereiro de 1895: o cinematógrafo. Tinha dupla função: podia filmar e projetar, pois tinha uma pequena manivela que era girada manualmente. Louis havia imaginado um mecanismo semelhante ao das máquinas de costura. Assim, as agulhas penetrariam nas perfurações feitas nas margens do filme

e lhe dariam um impulso; e finalmente se retirariam e a deixariam imóvel, enquanto o sistema deslizante voltaria à sua posição original.

A captura de imagens em movimento serviu de diferentes maneiras à ciência, que aprendeu sobre a ordem dos movimentos do corpo, documentou inúmeras operações, mas também acabou sendo a principal forma de entretenimento durante a década de 1920. A grande frequência de público levantou discussões entre os intelectuais da época sobre os usos e papel das imagens em movimento nas sociedades após a Primeira Guerra Mundial. O cinema era visto como um importante veículo de persuasão. Havia interesse em se apropriar do audiovisual como ferramenta de modulação de comportamentos e disciplinamento de corpos. Por meio de imagens, questões como higiene, promoção dos valores nacionais e outras questões morais puderam ser disseminadas com maior agilidade e eficiência, principalmente ao se considerar os altos índices de analfabetismo da população da época (YANELI, 2013). Esse movimento surgiu em diversos países e foi liderado pela Itália.

A criação do Instituto Internacional de Cinematografia Educacional (IICE), em 1927, respondeu a uma preocupação internacional compartilhada por 32 países e por 12 associações internacionais que, em 1926, compareceram ao Congresso Internacional de Cinema de Paris, convocado pela Comissão Internacional de Cooperação Intelectual. As recomendações finais do Congresso que interessam a este estudo foram: melhorar a produção de filmes do ponto de vista intelectual, artístico e moral; fazer filmes sociais, educativos e pedagógicos; relacionar o cinema com outras manifestações artísticas; e, finalmente, estabelecer uma sede internacional de cinema. A Itália, assim como a França, ofereceu em 1924 patrocínios com o objetivo de estabelecer uma instituição em Roma, de acordo com as necessidades do Congresso Internacional de Cinema, em resposta à preocupação intelectual e científica internacional. Em companhia do Instituto de Paris, a nova instituição italiana fortaleceria em quantidade e qualidade a surpreendente rede de organismos multilaterais vinculados à Liga das Nações. O IICE foi o primeiro projeto de filme educacional internacional a atingir vários países. A relação do Instituto de Roma com os países americanos tornou este projeto de cooperação internacional inédito. A compreensão da técnica cinematográfica e do seu poder sobre as massas levou a exaltar uma série de vantagens deste meio de comunicação na divulgação dos valores dos Estados Nacionais. A característica dessa linguagem, considerada divertida e de fácil compreensão em sua época, daria ao cinema a capacidade de transmitir informações e valores sem que o público

percebesse, pois se divertiria com as histórias e dificilmente questionaria as informações (HERRERA LEÓN, 2008; CATELLI, 2007).

Essa concepção que animou os primeiros entusiastas continua em vigor e aperfeiçoa cada vez mais suas condições para confundir o nosso pensamento, moldar hábitos de consumo e orientar boa parte das nossas decisões, a partir de caminhos inescrupulosos como a vigilância do capitalismo que penetra diariamente através dos diferentes tipos de telas em nossas vidas. (ZUBOFF, 2019). Essas primeiras reflexões não pretendem abordar historicamente a entrada do cinema na escola, mas sim relembra a origem fascista do Instituto Internacional de Cinema e Educação e afirmar que parte dessas intenções moralizantes e normalizadoras também estiveram presentes nas ações do cinema, das missões pedagógicas, nas iniciativas da Escola Nova, nas tentativas de proteger a infância e a juventude de toda ideologia pelo PLANO DENI (DE NIños)⁴ entre tantos outros que vêm hoje ao encontro dos estudos visuais e mais amplos, ampliados, audiovisuais hibridizados. A aposta forte deste capítulo é que a escola seja (ou pode ou deveria ser) um lugar onde ver e dar para ver, ensinar e aprender a ver, estar atento e desnaturalizar as formas de ver todo o tipo de imagens, em particular, fazer cinema. Nesse sentido, desde os primeiros anos, brincar com brinquedos óticos é um primeiro convite a acreditar e duvidar das imagens, a uma aventura lúdica e mágica, que ensina algo sobre o que as ilusões de ótica fazem com a nossa capacidade de perceber imagens em movimento. A escola é desafiada a fazer dessa nova economia da atenção um novo horizonte do capitalismo, uma ecologia da atenção como alternativa sensível à superestimulação que nos esmaga (CITTON, 2014), diversificando exercícios, modos de ver e atender às imagens em todos os níveis de ensino.

Antes de passar às propostas, vamos explicitar a concepção de escola que assumimos neste capítulo, seguindo os autores belgas Masschelein e Simons (2014). Uma definição que parte de sua etimologia da palavra grega *skholé* (que significa literalmente tempo livre) e das palavras latinas *scholae* (lugar ou estabelecimento público destinado ao ensino) e *otium* (lazer, em oposição a *neg-otium*, negócios), afirmamos a possibilidade de, por algumas horas, nos libertarmos das demandas do mercado, para podermos gerar outras afiliações e, até certo ponto, vivenciar algo que pode recomeçar uma e outra vez.

3. JOGOS ÓPTICOS

Embora os jogos ópticos não sejam propriamente algo previsto num texto sobre as formas de ver o cinema na escola, considero necessário incluí-los pelas possibilidades de magia e fantasmagoria que lhes são próprias e pela relevância de introduzi-los a partir do nível inicial, dada a força dessas imagens para produzir pensamento. Eles estabelecem empiricamente as primeiras crenças e dúvidas sobre imagens em movimento.

Historicamente, sua ligação com o cinema é inegável. Foi no século XIX que surgiram os chamados “brinquedos filosóficos”. Com essa expressão, que reunia brincadeira e pensamento ao mesmo tempo, foram chamados todos aqueles dispositivos que deram origem ao estudo do movimento, oscilando entre a curiosidade pelos efeitos ópticos e uma discussão fisiológica sobre o funcionamento da visão. Entre eles encontramos: zootrópio, cinesígrafo, praxinoscópio, fenacístiscópio e taumatoscópio etc., que hoje são chamados de jogos ópticos (OUBIÑA, 2009; AUGUSTOWSKY, 2017).

Para falar sobre a história das maneiras de ver, a leitura da obra de Johnatan Crary (2012, 2013, 2016) torna-se obrigatória. Seus textos abordam os processos históricos que constituíram os modos de ver no século XIX, analisando os dispositivos, destacando aspectos políticos e oferecendo pistas para compreender o estado atual do olhar. Fundamentalmente, no livro *Técnicas del Observador* (2012), que surge no auge da globalização e das mídias digitais, ao contrário, revela as marcas que a sociedade industrial deixou em quem observa, em meio às descobertas de *games*, óticas, instituições e algumas técnicas esquecidas. Crary (2012) identifica uma mudança de paradigma que torna o modelo de visão subjetiva do observador relativamente autônomo, mas suscetível à normalização em termos de produção de trabalho e consumo visual. Os regimes visuais resultam da reorganização de conhecimentos e poderes que modificam as capacidades cognitivas e o desejo dos sujeitos modernos. A visão é examinada historicamente, integrando práticas e instituições sociais, que acabam produzindo certos modos de subjetivação e novas técnicas de gestão da atenção. Sem dúvida, a atenção é capturada de uma forma única pelos brinquedos óticos. Eles traduzem parte da magia que os fantasmas produzem e a perfeição do ilusionismo: espanto com algo que não pode ser real, mas foi cuidadosamente forjado. Para Oubiña (2009, p. 11), o cinema à primeira vista poderia ser pensado como uma continuação desses tipos de truques, mas é diferente: “O que o projetor mostra já existiu na realidade antes de ser tirado dela”.

E para se referir a algumas práticas de confecção de brinquedos óticos e suas possibilidades com as crianças, nada melhor do que conhecer a *Oficina de Cinema* (2012), de Alicia Vega. Durante trinta anos, ela realizou uma oficina de cinema em 27 a 30 encontros com grupos de crianças das regiões mais pobres e violentas de Santiago do Chile. Seu interesse era levar a essas crianças, que sofrem de todo tipo de privação, uma experiência lúdica e sensível do cinema, uma iniciação à materialidade de sua imagem e suportes sonoros. Foi uma oficina em que não foram feitas filmagens, mas na qual foi possível ver filmes de diferentes países e épocas e fazer pensar a partir da produção de brinquedos óticos e das hipóteses postuladas e a partir do que não se vê, seus mecanismos e funcionamentos.

A metodologia da oficina é a mesma desde o início, exceto por algumas modificações na programação dos filmes ou a adaptação do espaço a uma realidade específica. Tem a duração de 7 meses, quando acontece na cidade e um mês nas regiões, durante o verão, e é proposto como um grande projeto para uma comunidade que convida cerca de 250 participantes. Em cada sessão, as crianças assistem a um filme, além de realizarem atividades específicas que estão fortemente relacionadas ao aprendizado de uma tecnologia. Entre os jogos do trabalho manual, foram propostas algumas das persistências da imagem do século passado, entre elas: o zootrópio, o brinquedo mágico e o cinetoscópio (VEGA, 2012, p. 16).

Alicia, respeitosa com a inteligência e sensibilidade dos alunos que participavam das oficinas (entre 3 e 15 anos, aproximadamente), sempre se preocupou em ensinar “fazendo de conta”. Assim, ela improvisou um carrinho (*traveling*) utilizando a maca de algumas crianças que coletavam papelão na rua para reciclar, a câmera poderia ser uma caixa de sapato devidamente perfurada em cima de um tripé de madeira, aproximando-se de um casal de meninas que “estariam sendo filmadas” para enquadrar os diferentes tipos de tomadas, por exemplo. Essas, entre outras situações engenhosas de uma certa pedagogia do cinema, foram filmadas de forma sublime por Ignacio Agüero em *Cien niños esperando un tren* (1988). Quando Alain Bergala viu este filme na *Cineteca Nacional de Chile – Centro Cultural La Moneda*, durante o I Seminário Internacional de Cinema e Educação, afirmou: “Tudo o que há para saber sobre cinema está na *Oficina de Cinema* de Alicia Vega, rodada com maestria por Ignacio Agüero”⁵.

O nome do filme evoca a enorme quantidade de meninos e meninas que regularmente realizavam a oficina; uma espera, a da infância pelo cinema, simbolizada pela chegada do comboio em alusão a *Llegada de un tren a la*

estación de la Ciotat (*A chegada do trem na estação*, 1895), de Luis Lumière. Este filme é considerado um marco histórico, por fazer parte da primeira exposição coletiva em sala pública, com divulgação, receitas, e principalmente porque diz a lenda que suas imagens teriam feito com que algumas pessoas saíssem da sala, temendo que a locomotiva avançasse sobre elas. A novidade da exibição de imagens em movimento em grande formato e para o público revelou uma desconfiança inicial sobre a natureza dessas imagens e sua relação com o real. Com efeito, a preocupação de Alicia em mostrar um determinado cinema que não é facilmente acessível nos circuitos comerciais, na TV, sobretudo por crianças que nunca ou raramente foram a uma sala de cinema; seu interesse em fazê-las produzir jogos óticos e brincar com elas reivindica aquele direito da infância ao cinema.

4. A HIPÓTESE-CINEMA: O ATO CRIATIVO NA ESCOLA

Qualquer coisa que possamos dizer sobre Alain Bergala deve começar com um profundo agradecimento. De 2008 a 2012, ele nos colocou em seus ombros gigantes. Traduzimos e publicamos em 2008 com o título *A hipótese-cinema*: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola pela editora Booklink CINEADLISE-FE/UFRJ. Bergala participou de diversos encontros internacionais de cinema e educação da UFRJ e, ao final, nos ajudou com uma consultoria para a formação de professores e com a criação de escolas de cinema em escolas públicas do Rio de Janeiro. A sua presença, materiais e textos continuam a ser um horizonte, concordando ou problematizando suas questões. Para compartilhar esse conhecimento, reunimos leituras críticas e criativas sobre a *Hipótesis del cine* em dois dossiês⁶, e, no último encontro, o desejo de chegar suas reflexões a qualquer pessoa interessada levou-nos a propor que gravassem o *Abecedário Audiovisual de Cinema*⁷, que foi o primeiro de muitos⁸, a partir de um conjunto de verbetes que servem de iniciação, memória e provocação do pensamento produzido pelas imagens.

Sua *hipótese-cinema* constitui um marco na história do cinema e da educação ligada à escola. Além de se referir à fabulosa aventura de uma política pública visionária de inclusão das artes nas escolas, idealizada pelos ministros socialistas Jack Lang e Catharine Tasca para o projeto *Plan de 5 Ans* (2000-2005) fortemente ligada à Cinemateca Francesa, é uma abordagem teórica e prática que tem seus traços nas práticas de diversos países (Argentina, Brasil, Chile, Uruguai, México, Portugal, Espanha, Japão, e outros). Constitui uma referência necessária para a pesquisa, para a formação de professores e para

a multiplicação de projetos de extensão universitária. Infelizmente, a chegada da direita ao governo francês interrompeu o projeto, mas Bergala continuou trabalhando na produção de materialidades (textos, dossiês pedagógicos, DVD etc.) com um propósito claro: o aprendizado da arte cinematográfica na escola deveria ir além a abordagem do conteúdo dos filmes, deveria alterar a forma usual de leitura com base em critérios de linguagem e crítica, abandonando assim uma longa tradição linguística, semiológica e semiótica. O objetivo era que os filmes proporcionassem uma experiência sensível em todos os níveis de ensino.

Este capítulo afirma a força da relação entre cinema e escola, o valor de cada uma delas e, ao mesmo tempo, opõe-se a leituras depreciativas ou redutoras de qualquer força artística pedagógica. Portanto, dentre todas as possibilidades, apresentamos aqui algumas alternativas embasadas teórica e metodologicamente por este autor (BERGALA 2006; BALLÓ; BERGALA, 2016) e apropriadas há quase quinze anos em ações de pesquisa, formação de professores, atividades cineclubistas e de produção audiovisual, em espaços educacionais formais de todos os níveis de ensino.

Fazemos uma leitura um pouco mais atenuada do cinema, como uma arte hoje hibridizada e ampliada que dialoga com as possibilidades de forma e conteúdo da escola atual. Em outras palavras, não tratamos de uma “visão celebratória” de um cinema de arte e criatividade, contrastando com o perfil opaco da escola de aprendizagem positivista e mecânica, mas de pensá-la como aquelas “cenas instrucionais” (DAS, 2015, p. 61) abertas a novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Cenas que vão além da intenção pedagógica, que incluem o próprio espaço, o contexto, o imprevisto dentro de algo maior, ou seja, a escola como verdadeiro espaço instrucional, propício a uma experiência de alteridade. Uma escola atravessada por imagens e redes também sente a necessidade de ensinar a olhar. Produzir algumas alterações nas formas de ver, saber e viver, como afirma Dussel (2017) quando se refere ao processo de tradução e especialização das linguagens que estavam na base da escola moderna, e sua passagem por mediadores. (professores e artefatos escolares) que incorporam tradições, estratégias e saberes em uma espécie de recontextualização.

Bergala (2006) nos convida a respeitar o gosto das pessoas (e a não intervir no jardim do desejo pessoal), mas a sempre orientar e fazer indicações filmográficas específicas que garantam a expansão do repertório cultural de docentes e discentes. Isso nos coloca no desafio de nos tornarmos professores-curadores. Nesse sentido, é imprescindível escolher e compartilhar grupos

de filmes, que sejam acessíveis na Internet, apresentando breves referências básicas de cada um. Um bom exemplo neste sentido é dado por Fernanda Omelczuk (2015b), quando apresenta *50 curtas para uma infância alternativa (e para uma alternativa de infância)*, a fim de contribuir com um livro sobre a Lei 13.006, promulgada em 2014 no Brasil, que obriga as escolas públicas exibir no mínimo duas horas de cinema nacional mensal como carga curricular complementar.

Acreditamos que aprender a ver filmes na escola pode ser a base de um cenário instrucional mais amplo, que se estende às imagens que nos atingem em todos os espaços por onde passamos e inclusive em casa, mesmo no silêncio da noite, com o rosto iluminado por algum tipo de dispositivo.

5. SOBRE OS MODOS DE VER FILMES

Vamos dividir esta seção em cinco reflexões: 5.1 *O que ver?*; 5.2 *Ver-re-ver-transver* (incluindo análise criativa de filmes); 5.3 *Motivos visuais* (incluindo a articulação de fragmentos); 5.4 *O ponto de vista*; 5.5 *O cinema: uma história do plano* (ou plano comentado).

5.1 O QUE VER?

Esta é uma questão central. Consideramos que é tão importante reconhecer a cultura dos estudantes quanto ampliar seu repertório. Esse reconhecimento envolve fundamentalmente não desqualificar o gosto por certos tipos de imagens que, como educadores, podemos não apreciar ou conhecer. Bergala (2006) insiste em que é fundamental organizar o encontro com os filmes, apontar, indicar algo para ver, principalmente o que gostamos de ver (para Orson Welles só o entusiasmo é transmitido⁹), tornar-se um “passador”¹⁰, no sentido de correr os mesmos riscos na aventura de ver, aprender a ver e frequentar filmes, introduzir a ideia do espectador criativo e, por fim, estabelecer ligações entre os filmes, relacionando-os com a própria história do cinema.

Organizar o encontro com os filmes é um desafio que se ajusta a cada instituição e às suas rotinas de distribuição de espaços e tempos. Por isso, é sempre um desafio encontrar ou criar um tempo e um lugar para o cinema nas aulas regulares, em horários específicos das atividades *cinclubistas* (por vezes associadas a disciplinas diversas) ou nos recreios, nos quais o cinema mudo é um convite sem alterar a paisagem sonora dos jogos, canções, rodas e gritarias próprias. Nos hospitais pediátricos, o horário escolar é um momento

propício e ansiosamente esperado. Cozinheiros e funcionários da limpeza de uma escola de nível inicial já exigiram um horário especial para o seu clube de cinema semanal, antes da entrada, por exemplo.

Como selecionar filmes interessantes para ver, dar a ver e ver coletivamente na escola? É preciso consultar pessoas que tenham conhecimento e acesso a um universo mais amplo que o das redes sociais e do mercado. Mesmo para poder ver os filmes disponíveis neste universo infinito da *web*, é imprescindível a produção de curadorias que atendam à rica diversidade geográfica e histórica de gêneros, estéticas e narrativas. Instituições que mantêm acervos cinematográficos, responsáveis pelo patrimônio audiovisual de uma sociedade, curadores, cineastas, historiadores da arte habitualmente nos ajudam a enxergar por baixo da espessa camada de *marketing* do mercado cinematográfico e assim, como professores, podemos formar coleções de filmes para levar para a escola com base em outros critérios. No encontro com os alunos surge o dilema clássico: quem escolhe o que será exibido? Muitos professores bem-intencionados perguntam aos alunos: “O que vocês querem ver?” Mas essa opção não garante necessariamente alguma forma de autonomia pelo simples ato de escolher. Acreditamos que quando escolhem determinados filmes que estão em circulação, o seu desejo está seguramente envolvido, mas fortemente manipulado por toda a maquinaria do mercado, que já vendeu as suas mochilas, camisetas e brinquedos junto com a sua “refeição feliz” ou o seu *fast food* favorito. Fernanda Omelczuk (2015a) desenvolveu uma ideia que tem sido fecunda na superação dessa dificuldade. Estimulada pelo desejo que os meninos escolham o que ver, ela propôs que o fizessem a partir de imagens de um conjunto de filmes previamente selecionados com a orientação de colegas conhecedores de cinema, sua linguagem e história. Então, ela imprimiu várias listas, como se fossem cardápios de um restaurante (OMELCZUK, 2015a). Em cada um, ofereceu cerca de dez opções de filmes, usando uma imagem de cada um, o nome do diretor e o ano. É verdade que às vezes, principalmente em um contexto hospitalar, é preciso negociar o tempo de projeção na tela e exibir algo que reconheça a cultura dos alunos, mas apostamos na necessidade de diversificar seus repertórios de iniciação à arte cinematográfica como responsabilidade pedagógica com o mundo.

5.2 VER-REVER-TRANSVER

Manoel de Barros (2008, p. 75), em um de seus poemas do *Livro sobre nada*, nos diz: “O olho vê, a memória revê e a imaginação transvê. É preciso

transver o mundo”. Por um lado, esse menino-poeta de 91 anos já nos havia deixado essa pista em suas *Memórias inventadas* de sua infância. Por outro lado, Alain Bergala nos pergunta o que faríamos depois de assistir a um filme com crianças ou professores, oferecendo ideias e recursos de maneiras mais criativas e menos críticas ao assistir filmes na escola. Nós fundimos ambas inspirações na seguinte proposta:

a) assistir a um filme ou fragmento. Cuide para que a sala esteja o mais escura e silenciosa possível. Essa experiência silenciosa coletiva é semelhante ao que acontece quando lemos um livro pela primeira vez. Nossa atenção se desloca atentamente de um plano para o outro, tentando identificar os personagens, entender a trama, sem se perder no tempo e no espaço (BERGALA, 2006). Depois de ver, simplesmente perguntamos o que eles viram, o que ouviram. E assim escutamos atentamente cada depoimento, um verdadeiro exercício de ver e escutar. Se for um curta, ou um fragmento, é um exercício que funciona muito bem dentro do tempo de aula. Se se trata de um longa-metragem, sugerimos que seja selecionado um trecho do mesmo para ser exibido três vezes e, assim, podermos realizar esse trabalho em um prazo possível. Resumindo, assista e diga o que foi visto (e o que foi ouvido). É interessante enfatizar que tentamos fugir das questões: O que você achou? O que você entendeu? O que você sentiu? Qualquer das perguntas sobre a atenção e a percepção nos conduzem por efeito a outras questões mais profundas. Se começarmos com as profundas, geralmente pulamos o filme;

b) rever o filme ou seu fragmento. Após a partilha, na qual ouvimos com atenção a participação de cada pessoa na sala, revemos esse filme ou fragmento. Para essa segunda visualização, pedimos que observem cuidadosamente tudo o que não viram ou ouviram na primeira vez. Podemos inclusive sugerir que contém quantos planos aparecem nesse corte ou nesse trecho que veremos novamente. Fazemos uma nova partilha. Ouvimos todos os depoimentos, ajudamos a contar os cortes, caso alguém não os tenha percebido e a dinâmica se torne complexa e rica com a percepção compartilhada por todos. A pedagogia do fragmento possibilitou que um exercício como este fosse realizado no horário de um turno de cinquenta minutos ou contraturno, em uma oficina, em uma sessão cineclubista ou durante o horário escolar do hospital.

Bergala cita Nobokov quando afirma que “os livros não devem ser lidos, devem ser relidos. Um bom leitor, um leitor de primeira, um leitor ativo e criador é um re-leitor” (NOBOKOV apud BERGALA, 2006, p. 67). É importante ouvir todas as respostas, na medida do possível, identificando a riqueza daqueles olhares que veem diferentes detalhes, ângulos, sons de campo e extracampo etc. A riqueza deste exercício é explicitada pela consciência do alargamento da nossa percepção se for colocada em diálogo com a percepção das outras pessoas. Além dos diferentes pontos de vista, a própria história pessoal, interesses, desejos e necessidades condicionam a percepção, fazendo um recorte singular para cada um. O olhar e a escuta atenta do outro ampliam o nosso, dando-nos uma importante lição sobre a parcialidade da nossa percepção do filme e do mundo, em suma;

c) *transver* o filme ou seu fragmento. Também chamado de “análise criativa de filmes” (BERGALA, 2006). Antes de mostrar o curta ou fragmento pela terceira vez, pedimos que escolham um dos planos e imaginem possíveis alterações, como se eles próprios fossem os diretores do filme. Pode ser interessante sugerir possibilidades que têm mais a ver com o cinema do que com “a história” ou o roteiro, por exemplo: variar a posição, altura ou movimento da câmera, o tipo de tomada, a distância daquilo filmado, as cores do figurino paredes, móveis, objetos, entrada de luz etc. Ao fazer o compartilhamento, percebemos os novos significados que essas pequenas modificações imprimiriam ao filme, a infinidade de imagens e sons que caberiam no mesmo tempo do plano escolhida. De alguma forma, a experiência de “*transver*” desafia a máxima godardiana de que um filme é “o definitivo por acaso” (GODARD, 1962). Nesse exercício de ver criativamente, desnaturalizamos as imagens como algo dado, inalterável, imutável. Na verdade, é um exercício de pensamento fortemente imaginativo. E a imaginação tensiona o pensamento, desconstrói a força determinante da imagem como verdade, como possibilidade única. Secretamente, cria uma dúvida. É possível olhar as imagens feitas e fantasiar outras, construir possibilidades imaginárias em um grupo escolar, sonhando acordado, mesmo de forma colaborativa, colocando cada variação lado a lado.

Transver é um ato pedagógico de desobediência. Instala uma pergunta sobre o que está dado a ver e a pensar. Desvia nosso lugar de espectadores

para sermos criadores, ou melhor, desloca um modo clássico crítico para um modo mais complexo que, sem perder a criticidade, incorpora a inventividade e do qual nunca mais voltamos.

5.3 MOTIVOS VISUAIS

Dentre as possibilidades dos filmes que assistimos na escola, é comum pensarmos de forma binária: longa-metragem ou curta-metragem, mas há outras opções. Em *A hipótese-cinema*, Bergala já nos falava sobre a possibilidade de uma *pedagogia dos fragmentos* postos em relação, como um convite a sair do modelo explicativo. Essa abordagem possibilita fugir de quem sabe a clássica análise crítica plano a plano, para se aventurar numa abordagem um pouco mais livre, do ponto de vista didático, menos pautado pelo discurso. Produz um pensamento que resulta do encontro direto com as obras e da comparação de trechos de filmes, selecionados por algum critério comum. Este critério pode obedecer a relações estéticas, afiliações entre diretores ou diretoras, temas etc. O fascinante de trabalhar com fragmentos, em particular com planos, é a possibilidade de analisá-los criativamente em profundidade e ao mesmo tempo a sua própria incompletude, o que gera o desejo de ver o filme inteiro: “Há muito que defendo uma abordagem do cinema baseada no plano, considerado como a menor célula viva, animada, dotada de temporalidade, devir, ritmo, gozando de uma autonomia relativa, constitutiva do grande corpo que é o cinema” (BERGALA, 2006, p. 123).

Surpreendentemente, um plano reúne a maior parte das decisões cinematográficas por um lado e, por outro, o plano permite ao espectador colocar questões centrais em relação ao cinema. Ao comparar tomadas, podemos fazer, por exemplo, um exercício de raciocínio como o deslocamento, mudando o ponto de vista e colocando dois ou três filmes diferentes lado a lado, especialmente se têm muitas diferenças estéticas e momentos históricos. Comparar um fragmento de *Zero de Conduite* (*Zero de conduta*, 1933), de Jean Vigo, com outro de *Crónica de un niño solo* (*Crônica de uma criança sozinha*, 1965), de Leonardo Favio, nos obriga a fazer um tipo de leitura que torna mais visíveis aspectos que seriam imperceptíveis ou difíceis de identificar a partir da continuidade e da lógica do ponto de vista dominante em cada filme.

Em 2016, Alain Bergala e Jordi Balló lançaram o livro *Motivos visuales del cine*, uma compilação de textos de diferentes cineastas, professores e pesquisadores, que não pretendem definir este conceito, mas sim embarcar na história do cinema para recortar diversos filmes em que estes motivos tenham sido

abordados de forma diversa e recorrente. A palavra “motivo” deriva do verbo latino *movere* (mover), que significa “a propriedade de mover ou de produzir movimento”. Curiosamente, os autores destacam que os termos “motivo” e “motor” são usados em um cenário para ligar a câmera com o sentido de causa da ação e têm a mesma origem. No cinema, esses motivos são conceitos dinâmicos, podem ser considerados a causa do desejo de criar e sofrem deslocamentos ágeis. Eles mudam de um filme para outro, de um cineasta para outro, de uma época para outra, de uma arte para outra.

O motivo visual está próximo do *leitmotiv* da música (em alemão, *leitmotif*) que significa guiar, direcionar, orientar e motivar. O motivo na música é o “tema musical recorrente em uma composição”, e, por extensão, “motivo central recorrente de uma obra literária ou cinematográfica”. Também pode ser substituído pelas expressões “motivo” ou “tema”, acompanhadas dos adjetivos condutor, central, principal ou recorrente. Ou seja, é um conceito que nos permite cruzar e relacionar níveis de análise habitualmente considerados heterogêneos e talvez inaugure uma outra forma de análise dos filmes.

A dificuldade de definir esse conceito, essa disputa de sentidos que ele revela, faz parte de sua riqueza conceitual e das possibilidades metodológicas que nele habilitam. Segundo Balló e Bergala (2016), na pintura, a palavra motivo passou a ser comum em um momento da história em que os pintores começaram a deixar suas oficinas e pintar a partir dos “motivos” escolhidos fora de seus *ateliers*. Nesse recorte, a escolha de pintar aquele fragmento da realidade põe em jogo disposições criativas, interesses, desejos pessoais, por um lado, mas também algo do cinema e do mundo. “A impureza da ideia de motivo no cinema responde exatamente a essa tríplice natureza: do lado do mundo, da realidade; do lado do tratamento cinematográfico, da especificidade do cinema; e do lado mais íntimo, próprio da singularidade de um autor” (BALLÓ; BERGALA, 2016, p. 12).

Para os autores, inventar uma nova forma de pintar pode significar escolher novos motivos. O fauvismo foi inventado a partir do motivo da torre do sino de Collioure que Henri Matisse e André Derain pintaram em um verão quente. Matisse precisava dos nenúfares de seu jardim para alcançar o impressionismo. No cinema, a *Nouvelle Vague* deixou os estúdios e filmou repetidamente as ruas, jardins, cafés e restaurantes dos anos 1960 em Paris. O cinema privilegiou motivos visuais relacionados com a sua linguagem e aparelhos: as janelas, o espelho, a nuca, a escada, a cicatriz, entre outros. Alguns desses motivos cinematográficos funcionam como um arranjo visual no qual o espectador pode encontrar, além de sua consciência, algo de origem pictórica.

Pela sua dimensão narrativa, o cinema permite reativar e renovar motivos que fizeram parte da tradição iconográfica. Por exemplo, é imprescindível lembrar que a janela é um grande motivo de cinema desde as antigas *vedutas*, motivo visual frequente do Renascimento que, como Bazin sabiamente afirmara, ao mesmo tempo mostra e esconde. A janela tornou-se um dos motivos favoritos do cinema. Em particular, é um motivo muito acessível para pensar e produzir exercícios na escola. Vale ressaltar que não é qualquer imagem que constitui um motivo visual, é necessário que ela exerça uma atração criativa visível em seu tratamento. Tanto no cinema como na pintura, os motivos de certa forma obcecaram seus artistas: os insetos em Buñuel, a estrada que serpenteia em Kiarostami etc. Ou seja, os motivos têm uma capacidade particular de estremecer, constituem uma busca permanente na obra de um autor, uma exploração, por mais simples que sejam. Os cineastas sempre voltam para ele, chegando a confundir se foram eles que o escolheram ou se o motivo os escolheu (BALLÓ; BERGALA, 2016).

Pedagogicamente, os motivos oferecem-nos um salto em relação a todas as propostas clássicas de ensino do cinema, metodologia que permite abordá-lo fugindo do modo cronológico clássico ou segmentado por elementos da linguagem. Se identificamos os motivos visuais em diferentes cineastas e os colocamos em relação, o exercício do pensamento consistirá em comparar e estabelecer relações, identificar as semelhanças e diferenças no tratamento do motivo e colocar em diálogo cineastas que podem ser de países, épocas e estéticas muito diferentes. Poderíamos sugerir algumas relações prováveis a partir do motivo visual da infância: Abbas Kiarostami (Irã), Ignacio Agüero (Chile), Fernando Birri (Argentina), Nelson Pereira dos Santos (Brasil); de mulheres: Lucrecia Martel (Argentina), Pará Yxapy (Brasil), Sara Gomes (Cuba); da chegada do cinema a uma cidade camponesa: Zhang Yimou (China), Cortazar (Cuba) etc.

5.4 PONTO DE VISTA

Existe um DVD com este nome dentro do acervo *L'Eden Cinéma* que servirá de guia na elaboração deste verbete. Esta coleção fez parte dos materiais elaborados por Alain Bergala e sua equipe para acompanhar o *Plano de Cinco Anos* de desenvolvimento das artes e da cultura na escola. Inclui cerca de trinta DVD destinados a promover um debate teórico, histórico e estético sobre diversos temas, entre outros, o ponto de vista. Na coleção, ele deixa claro o pressuposto de que o cinema precisa estar no dia a dia da escola. Trata-se

de um material que foi organizado de forma acessível para estar presente na escola como um pequeno “éden” do imaginário do cinema, disponível para qualquer pessoa que estiver interessada ao longo de toda a escolaridade e até ao nível superior. É um importante conjunto de planos de 43 filmes de cinema clássico, moderno e contemporâneo, de diferentes países e estéticas, que se organizam em sete categorias principais de pontos de vista, diferenciando em cada uma delas vários subtipos. Os filmes respondem à mesma lógica que consiste em ver no cinema uma “forma que pensa” (como afirmou Godard); em outras palavras: uma forma de aprendermos, para além dos temas de que tratam os filmes, sobre o próprio cinema, as formas de fazer filmes e a visão de mundo que essas formas produzem.

Todos os textos, livros e materiais que Bergala produziu presumem um(a) mestre(a) ignorante e um(a) espectador(a) emancipado(a) (RANCIÈRE, 2007, 2010). Os materiais permitem reverter radicalmente qualquer modelo explicativo e provocar o pensamento sensível do encontro direto dos espectadores(as) com as obras. Em cerca de três horas de cinema, oferece-nos um vasto panorama das principais escolas estéticas do cinema, principalmente europeias.

Após analisar este material, Anita Leandro (2010) afirma:

Se a escolha do ponto de vista é uma questão de moral, como diz Bergala, é porque, antes de mais nada, ela designa um lugar que existe fora do filme — o lugar do espectador, seja ele hitchcockiano ou rosselliniano. O ponto de vista convoca não só o afeto do espectador, sua identificação psicológica com os personagens, mas também sua inteligência. E é nesse sentido que o ponto de vista pode ser abordado como uma questão pedagógica de fundamental importância (LEANDRO, 2010, p. 83-84).

E nessa responsabilidade pedagógica singular de ser espectador, que nos coloca diante de um compromisso ético, estético e político, perdemos a nossa inocência. As relações tecidas entre o ato de ver e o poder revelam-se com uma análise precisa que nos remete à leitura necessária do livro *Ver e poder. A inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*, de Jean-Louis Comolli (2008). Para este autor, com o nascimento do cinema nasce um tipo específico de espectador que está sempre sob o risco da realidade. Por pertencer a uma geração que acreditou no poder transformador do cinema, ou pelo menos na sua percepção, a sua obra mostra-nos que não há nada de inocente na compulsão de consumir e produzir imagens. Em suma, uma questão que Leandro formula e serve de norte para esta reflexão é:

E se a longa história da relação entre cinema e pedagogia não passasse de uma feliz coincidência de pontos de vista, ou seja, uma confluência de posições políticas na escolha do lugar a partir do qual se constrói uma imagem do mundo? Definido dessa forma, como o gesto político que rege a construção do olhar, o ponto de vista torna as dimensões estética e ética do cinema indissociáveis, suscitando um debate que concerne, finalmente, não só à arte cinematográfica, mas também à escola, lugar que, da mesma forma que o cinema, enfrenta problemas como a organização do espaço, a relação com o tempo e o questionamento do poder discursivo (LEANDRO, 2010, p. 80).

Concentrarmo-nos no ponto de vista e no “escutar” (DOMINGUES, 2013), como estratégia potente das formas de ver, deixa-nos em melhores condições para uma experiência nova e mais sofisticada a partir da leitura repetida de um mesmo plano, meticulosamente comentado com atenção e imaginação.

5.5 O CINEMA: UMA HISTÓRIA DO PLANO OU PLANOS COMENTADOS

Este material reúne um conjunto de trechos de filmes de diferentes períodos históricos, países, diretoras e diretores, em que se realiza “uma leitura do fragmento aberta, múltipla e viva” (BERGALA, 2006). Cada história contém o mesmo fragmento exibido três vezes: a primeira de modo convencional; depois a segunda, cujo ritmo se altera na exposição, enquanto ouvimos um diálogo entre duas pessoas sobre o que vemos; e a terceira, na sequência. Na segunda vez, parece que estamos visualizando as imagens em um *software* de edição, acompanhadas de um diálogo, supostamente entre um diretor e seu editor, que direciona nossa atenção para a imagem, parando, avançando, acelerando, identificando e descrevendo detalhes, mas, ao mesmo tempo, imaginando motivos, destinos e outras possibilidades para o que vemos. O diálogo é um exercício de observação, atenção e imaginação, que analisa cada elemento de cada fotograma, mas postulando hipóteses sobre o que vemos, refletindo e até brincando para encontrar formas e regularidades. E para finalizar, o fragmento é exibido uma terceira vez, sem qualquer intervenção.

Entre os tantos exemplos, vamos citar um dos mais simples na sua duração, mas um dos mais fortes e inspiradores por ser uma leitura inaugural desta abordagem pedagógica do cinema. A seguir, vamos dedicar um espaço maior a este material, a partir de um exemplo do DVD 1. Sugerimos visitar na web o filme *Attelage d'un camion- un film Lumière (1896)*, de Nome do Diretor

e citamos aqui trechos do diálogo que ouvimos depois de ver essas imagens pela primeira vez.

Michel: Quando vemos este filme, rodado há 100 anos, sabemos que todos os que viveram neste canto do mundo estão mortos: os velhos, os jovens, os cavalos. Aqui vemos cruzar este conjunto no presente, caminhando em direção a um futuro aberto que eles não conhecem. Antes do cinema, nenhuma outra arte poderia dar esse sentimento ao homem.

Fanny: Você parece um pouco melancólico hoje.

Michel: De jeito nenhum, não estou triste, pelo contrário! Acho fantástico que o cinema possa me dar essa sensação tão viva de um presente que não tem mais testemunho direto. Não há quem possa ver aquela hora, e há nessa foto, com o frescor do dia, onde o acaso faz com que todas essas pessoas se encontrem em um minuto nesta praça. Talvez esta seja a essência do cinema (DVD 1- *Cine: una historia de planos*).

As primeiras imagens são acompanhadas por uma reflexão geral sobre o cinema. Bergala disse que a escolha de gravar dois atores tão queridos pelo público francês, como Michel Piccoli e Fanny Ardant, foi um compromisso afetivo com a força pedagógica dessas vozes. Em outras partes do diálogo, há elogios ao gênio dos operadores de Lumière.

Michel: Você vê a genialidade dos operadores Lumière em escolher o lugar e a hora. Aí vemos como foi possível capturar tudo com uma precisão incrível. A localização da câmera, o quadro, o momento exato em que a maioria dos movimentos provavelmente será capturada. Eles queriam sempre colocar a câmera em uma passagem de fluxo como esta. Isso permitiu tomadas rítmicas, variadas e muito vívidas, com verdadeiras surpresas visuais nas entradas do quadro.

Fanny: Você não acha que isso tem a ver com as grandes limitações do início do cinema? Eles tinham apenas 50 segundos de filme e uma câmera fixa. Eles tinham que escolher bem o lugar se não quisessem errar.

Michel: Certamente. Nesse caso, não foi só aquele canto da rua que interessou ao cinegrafista, mas teve um tema premeditado. Há um verdadeiro suspense visual neste conjunto de cavalos que transportam este enorme bloco de pedra. O que veremos aparecer no quadrado após esse número de cavalos?

Fanny: O operador escolheu o local ideal. Para que os cavalos aparecessem um após o outro e percorressem toda a diagonal da imagem, ele tinha que calcular e começar a girar a manivela quando o primeiro cavalo estava no quadro ou o conjunto já teria saído do quadro completamente após 50 fatídicos segundos (DVD 1- *Cine: una historia de planos*).

Agindo com surpresa no diálogo, a análise meticolosa do que se passa nesses poucos segundos torna-se uma lição sobre todo o poder que aquele primeiro cinema já trouxe. Como parte das atividades de passagem ao ato, Bergala introduz o exercício de filmar um minuto como se nossos dispositivos fossem cinematógrafo, justamente por todo o que a precariedade desse aparato significa em termos do esforço de antepor ao pensamento antes de qualquer produção audiovisual. Observar atentamente essas primeiras visualizações, permite-nos imaginar os motivos da escolha de um determinado ângulo, as tentativas ensaiadas antes da gravação. Depois de alguns comentários sobre a riqueza do plano em relação à diversidade racial e à presença de meios de transporte anteriores ao surgimento do automóvel, a relação com outra arte, a pintura, é surpreendente: Fanny: “Também sentimos a massa e o volume dos cavalos, como uma pintura de Paolo Uccello. É como se o início do cinema redescobrisse o início da perspectiva na pintura, temos a mesma sensação da primeira vez. Uma representação completamente nova” (DVD 1- *Cine: una historia de planos*).

Bergala sempre nos orienta a criar linhas de fuga para relacionar os filmes a outras formas, principalmente a pintura. Mais tarde, Fanny se propõe a voltar ao início para ver em detalhes tudo o que acontece e em câmera lenta, eles descobrem um personagem que os leva a uma reflexão muito feliz para este texto. Fanny: “Oh, sim! Há um cocheiro que olha para a câmera”. Michel: “Esses foram os únicos anos, antes de 1900, em que as pessoas podiam olhar para a câmera como um objeto desconhecido, sem saber exatamente para que servia. Não há histeria nesse olhar. Ele vê uma máquina, não um espelho” (DVD 1- *Cine: una historia de planos*).

Essa reflexão que remove a histeria daquele olhar contrasta com os ritmos alucinatórios de *selfies* e autofilmagem de nossos dias. É uma reflexão aparentemente casual, mas revela um amplo campo de discussão e reflexão pedagógica na escola. Após esse diálogo, algo curioso se percebe: todos usam a cabeça coberta por algum tipo de chapéu e seus formatos permitem diferenciar a classe social a que cada pessoa da cena supostamente pertence.

Fanny: Adoro este momento em que a assinatura entra em cena: *Vautier*. É surpreendente que nesta rua, depois de todos estes esforços... É como se estes doze cavalos tivessem uma marca leve, colocada no final, uma linha pura e imaterial.

Michel: De quem você acha que é essa assinatura?

Fanny: Deve ser a assinatura do transportador, a menos que seja a assinatura do destinatário. Certamente é uma assinatura.

Michel: É tão inesperado, é como se o artista tivesse assinado um bloco de pedra antes de fazer a escultura.

Fanny: E no final da tomada, quando a pedra se afasta, é como a assinatura de um pintor em uma tela. Ou a assinatura da própria tomada. Seria muito bonito se o operador se chamasse *Vautier* (DVD 1- *Cine: una historia de planos*).

Esse comentário explicita a força da imaginação diante de qualquer outro gesto em relação às imagens. Julgar que esse nome pertence ao transportador, imaginando-o como a assinatura de uma escultura e ainda sugerindo a possibilidade de que o operador Lumière que filmou aquela visão fosse chamado desse modo, amplia e complexifica as possibilidades habituais de análise do cinema na escola. A seguir, há uma descrição do que acontece no movimento da cena em que após uma travessia é criado um espaço vazio onde aparece um personagem. Isso nos leva a pensar em outras lógicas de ver e nas figuras que se compõem arbitrariamente no quadro.

Fanny: O imprevisto foi mais preciso do que qualquer encenação. Viu? Em algum momento, ele se ajusta perfeitamente à imagem da parede posterior, torna-se a figura central de um tríptico.

Michel: Depois, esvazia-se o espaço central, fora desse tipo estranho com seu pacote que cruzou o ângulo do enquadre sem prestar a menor atenção à câmera.

Fanny: Ele parece muito apressado e preocupado. Poderia ser um personagem fictício. Um exilado ou um terrorista. Podemos imaginar muitas ideias sobre ele, sem dúvida por causa de seu semblante taciturno.

Michel: Eu teria pensado em um pobre que traz para casa algo que finalmente consegue adquirir para sua família, depois de muito tempo. Ele está com pressa para chegar lá (DVD 1- *Cine: una historia de planos*).

A relação entre imprevisto e encenação é providencialmente pedagógica. Pensar na encenação, confiar no imprevisto, ou mesmo produzi-lo, é uma forma de olhar as imagens do cinema, sempre privilegiando a crença e a dúvida. E é muito interessante, acima de tudo, pensar na produção audiovisual na escola, embora não abordaremos este tema neste texto. Em relação ao personagem, a descrição de sua indiferença para com a câmera é sensacional e o contraste das hipóteses que postulam sobre ele, com base em sua aparência e atitude, é pedagogicamente inspirador e fabuloso.

Fanny: Então há um momento formidável em que tudo acontece em segundo plano. Com três personagens neste quadro, cada um em seu próprio quadrado. Mudamos a cena. Você não acha que a parede do fundo parece um pedaço de filme?

Michel: Sim, exatamente isso. Eles estão nas pequenas imagens, cada um em seu quadro.

Fanny: E então há essa última reviravolta do personagem. Esta carroça leve e descoberta com o motorista de cartola estendendo a mão para varrer o enquadre como uma máscara, até que se feche como uma cortina (DVD 1- *Cine: uma historia de planos*).

Ao imaginar a parede de fundo com os fotogramas de um filme e as pessoas que passam como personagens filmados, esta tomada comentada atinge o clímax como uma aventura intelectual. O carrinho fecha a cena como uma cortina, como no final de um show, de uma apresentação. É a imaginação imprimindo suas referências e transpondo linguagens e repertórios culturais, quase como se estivéssemos brincando. A sensação é de ter sido espiões olhando por uma fresta, de ter visto não um minuto de cinema, mas 120 anos de sua história. A história da tomada nos permitiu “passar” de geração em geração através do devir e da linguagem do cinema, exprimir o que há de mais pedagógico: a possibilidade de conhecer o mundo, descobri-lo e imaginá-lo de outras formas, e até de produzir imagens mais próximas do mundo que sonhamos habitar. Em outras palavras, afirmar que vaga-lumes, por mais fracos que sejam, traçam um mapa em seu movimento, ou uma constelação de nosso futuro, é afirmar com Didi-Huberman (2012, p. 46) que “no nosso modo de imaginar reside fundamentalmente uma condição para o nosso modo de fazer política. A imaginação é política, é isso que você tem que assumir”.

6. E ENTÃO, O QUE PODE O CINEMA NA ESCOLA?

Se a hipótese delineada por Comolli (2008) sobre a resistência do real contra todas as representações que tentam reduzi-lo é verdadeira; se é verdade que, como antecipou Guy Debord (1997), o espetáculo da vida nos conduziu por um caminho quase sem saída, expondo nossa intimidade em diferentes formatos visuais e audiovisuais; se muitas das artes também atravessaram sua força de resistência por algumas luzes, o cinema ainda pode fazer algo na escola?

Apesar dos anos, essa pergunta continua viva e nunca recebeu uma resposta à sua altura. Nem achamos que será desta vez. Nada menos do que nesta época, em meio a uma pandemia, na qual os modos de conexão com o mundo são estritamente reduzidos a janelas e telas, é um desafio ensaiar alguma forma de resposta, principalmente à luz do que o cinema parecia prometer à escola.

As condições atuais são diferentes, tanto pelos regimes visuais dominantes, como pelo lugar relativo das instituições, linguagens e estéticas disponíveis. Seria bom se pudéssemos dar conta disso nas propostas e estratégias político-pedagógicas que formulamos para que o cinema possa operar sua promessa de alteridade para que traga diferentes linguagens e modos de experiência, e que realmente cause imprevistos e efeitos enriquecedores (DUSSEL, 2017, p. 95-96).

Não faz muito tempo, Inés Dussel sublinhou essa promessa alterizante do cinema. Vamos pensar que há apenas alguns anos a questão era que cinema levar para a escola, como assistir e o que fazer com essa possibilidade. Em geral, as políticas públicas latino-americanas investiram pouco neste projeto para poder fazer uma avaliação mais ampla e verificar se algo foi realizado. Seria justo destacar exceções como o *Archivo Fílmico Pedagógico*¹¹ na Argentina, a Lei 13006/14¹² no Brasil e a Lei 26370/11¹³ no Peru, para citar alguns exemplos, que visam cumprir essa promessa, mas que infelizmente foram descontinuados ou aguardam lentamente o seu fim. A grande condição para que uma política pública audiovisual chegue efetivamente às escolas é a digitalização de seu patrimônio, como o Chile o fez e é seguido de perto pelo Uruguai. Este é o “primeiro desafio”: mobilizar as escolas para exigir o direito de acesso ao patrimônio audiovisual de seu país. As escolas, algum dia, terão a possibilidade de saber algo sobre a cinematografia de nossos países do sul, praticamente anônimos para nós?

Enquanto inúmeros filmes morrem em suas mídias de 16 mm e 35 mm por falta de políticas de preservação audiovisual, hoje, o cinema chega aos lares e às escolas esgueirando-se pelas fendas de todos os tipos de aparelhos, nos recreios, sem filtros, em avalanches. Vivemos, então, o “segundo e grande desafio”: escolher o que ver. Se decidirmos assistir a um filme, as plataformas de *streaming* rapidamente nos dizem algo como: “se você gostou daquele filme, com certeza vai gostar de ver esses outros”. Parece cada vez mais difícil parar de ver. Esse é provavelmente o “terceiro grande desafio” para a escola: parar a vontade de continuar assistindo outros filmes. Crary (2016) já nos alertava para o risco da hiperconectividade para encerrar o sono, utilizando a metáfora 24/7¹⁴ exibida por empresas que mantêm seus serviços permanentemente, vinte e quatro horas por semana. Dessa lógica surge um modo de vida que coloca o trabalho em regime de não interrupção e, conseqüentemente, de disponibilidade para o consumo. Quase sem perceber, nossos corpos e identidades assimilam uma superabundância de procedimentos, serviços, imagens,

filmes, que atingem níveis tóxicos quando não fatais. 24/7 é um momento de atenção e conectividade que precisamos desaprender, por que não na escola?

Na mesma direção, o professor Juan Jorge Michel Farina¹⁵ afirma que um terço da população mundial modela sua subjetividade e define seus valores a partir do consumo de séries e filmes nas plataformas de *streaming* (MICHEL FARIÑA; DOMÍNGUEZ, 2020; MICHEL FARIÑA; SALOMONE, 2020). Surge, então, o “quarto desafio”: pensar e produzir de forma consciente, atenciosa e cuidadosa “algo especial” para as escolas. A Rede Latino Americana de Educação, Cinema e Audiovisual (Rede Kino) propôs em sua carta de Ouro Preto em 2015¹⁶ a criação de um acervo audiovisual escolar gratuito. Seria o resultado de uma curadoria mista de profissionais da educação, escolas, arquivos de cinema contemporâneo. Uma coleção que, sem nada dever ao mercado, pode ser disponibilizada em plataforma pública nacional, para ser exibida gratuitamente nas escolas. Esse acervo já sonha em tornar visíveis as cinematografias cativas, muitas vezes exibidas em festivais e repousando em uma letargia infrutífera em museus e cinematecas. Muitas escolas o aguardam, ansiosas por multiplicar as “visualizações” de filmes nacionais e de países vizinhos. Muitas escolas já fantasiam em poder exibir filmes sem que o capitalismo vigilante (ZUBOFF, 2019) penetre pelos cantos de suas telas querendo vender-lhes alguma coisa, ou gravando suas vozes e armazenando informações sobre hábitos de consumo, memorizando os trajetos de todas as pessoas que as habitam, acompanhando cada movimento... Assim, encontramos o “quinto desafio”. Serão as escolas os novos *locus* de combate à arbitrariedade irresponsável e desregulada deste mercado persecutório e sufocante? Conseguirá a escola conscientizar a comunidade escolar de que toda vez que ela produz um vídeo e o compartilha, ou vê um vídeo e dá um *like*, está dando informações para configurar modelos comportamentais, que subitamente serão usadas para levá-los a consumir novos produtos, entre tantas outras possibilidades que os algoritmos promovem toda vez que personalizamos as cores de um aplicativo ou clicamos em um coração ao apreciar um produto visual ou audiovisual nas redes sociais?

Se, por um lado, tentamos controlar o excesso de horas que estamos conectados, ao mesmo tempo dependemos e precisamos do modo virtual para todas as formas de acesso ao cinema e ao audiovisual de modo mais amplo e, inclusive, às formas remotas de educação. Talvez por força das circunstâncias, o cinema parece ter ganhado alguma forma de relevância como linguagem, um aliado nos modos síncronos e assíncronos de produção de conhecimento. O “sexto desafio” é explicitar a relevância que o cinema, sua linguagem e his-

tória significam nos atuais modos de produção do conhecimento escolar. Sensibilizar políticas, propostas e bases curriculares educacionais que ignoram o cinema, embora hoje muitos países já o incluam como uma arte midiática com uma carga curricular significativa que inclui conteúdos de história, linguagem, produção e crítica.

O “sétimo desafio” seria que todo professor passador se tornasse um colecionador de leituras, textos, clipes de filmes, um identificador de pontos de vista e de escuta e apostasse na hipótese de uma cinefilia de ensino, proposta por Benasayag (2017). Nessa perspectiva, o cinema escolar poderia tornar as experiências mais amplas, intensas e profundas, ao respirar brevemente a intensidade da história dos outros e transformá-la em uma experiência do comum. Um cinema que nos convida permanentemente a abandonar o ponto de vista universal e a assumir a implicação subjetiva em cada ato de ver e dar a ver, como posição pedagógica, ética e política através dos regimes visuais configurados historicamente.

As formas de ver propostas neste capítulo constituem algumas ferramentas para poder fazer uma importante transição entre uma fase da pedagogia com a imagem para uma pedagogia da própria imagem (LEANDRO, 2010). Poderíamos pensar que os filmes são como miniaturas do mundo, segundo Benjamin (2005), e seus fragmentos são miniaturas menores ainda, todavia mais fáceis de transportar, de levar para a escola para colocar na mesa/tela/quadro-negro, como uma experiência do comum, para que os alunos possam brincar com eles, descobri-los e imaginá-los de uma e outra forma. Talvez uma escola como cenário de instrução intergeracional em um sentido mais amplo torne possível amortecer os problemas da vida para aqueles que estão chegando. A incompletude do fragmento, do tempo da aula, do filme, do plano a plano, são marcas da incompletude da escola, do humano. E a natureza dessa incompletude explica a possibilidade de que, na escola, sempre seja possível recomeçar, cada ano letivo, cada semana, cada vez que apagamos o quadro-negro ou ligamos um projetor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGUSTOWSKY, Gabriela. *La creación audiovisual en la infancia: de espectadores a productores*. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- BALLÓ, Jordi; BERGALA, Alain. *Motivos visuales del cine*. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2016.
- BARROS, Manoel. *Livro sobre o nada*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2008.

BENASAYAG, Ariel. La hipótesis de la cinefilia docente. El cine de ficción en la escuela media argentina. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, vol. 10, n. 2, p. 56-78, mai./ago. 2017. ISSN 1983 – 7348. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734827504>.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2005.

BERGALA, Alain. *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris: Petit Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2006.

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

CATELLI, Rosana Elisa. *Dos "naturais" ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos 1920 e 1930*. Tese (Doutorado em Multimeios) — UNICAMP, Campinas, 2007.

CITTON, Yves. *Pour une écologie de l'attention*. Paris: Éditions du Seuil, 2014.

COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e Poder. A inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte: UFMG Humanitas, 2008.

CRARY, Jonathan. *Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

CRARY, Jonathan. *Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura moderna*. Tradução: T. Montenegro. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CRARY, Jonathan. *24/7 Capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: UBU, 2016.

DAS, Veena. A child learns illness and learns death. In: _____. *Affliction. Health, disease, poverty*. New York: Fordham University Press, 2015.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do espetáculo e Comentários sobre a sociedade do Espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Contraponto Editora, 1997.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vagalumes*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

DOMINGUES, Glauber Resende. *O ponto de escuta no cinema: experiências de exibição e criação cinematográfica para além da técnica*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

DUBOIS, Philippe. *Cinema, Vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (ed.) *Elogio da Escola*. Belo Horizonte, Autêntica, 2017, pp. 87-111.

DUSSEL, Inés. Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1; p. 77-100, 2014.

FRÉMAUX, Thierry; PAÏNI, Dominique; LAMOTTE, Jean Marc. *Autocromos. Lumière, o tempo da cor*. Curitiba: Museu Oscar Niemeyer, 2009.

FRESQUET, Adriana. *Cine y educación: la potencia del gesto creativo*. Santiago: 8 Libros, 2014.

GODARD, Jean-Luc. Filmar um pensamento a fazer-se. [Entrevista cedida a] Cahiers du cinéma. *Cahiers du Cinéma*, n. 138, dic. 1962 (Número especial Nouvelle Vague). Tradução: Marta Mendes. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/51730117/Godard-Entrevista-sobre-Vivre-sa-Vie#download>. Acesso em: 20, ago, 2021.

HERRERA LEÓN, Fabián. México y el Instituto Nacional de Cinematografía Educativa, 1927-1937. *Estudios de historia moderna e contemporánea*, México, n. 36, p. 221-259, jul./dic. 2008.

LEANDRO, Anita. Posfácio: uma questão de ponto de vista. Dossiê Cinema e Educação. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 5, n. 10, jul./dez. 2010.

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

MICHEL FARIÑA, Juan Jorge; DOMÍNGUEZ, María Eugenia. *El derecho a la identidad a través del cine*. Buenos Aires: Letra Viva, 2020. [no prelo].

MICHEL FARIÑA, Juan Jorge; SALOMONE, Pablo (Comp.). *Lo negro, lo blanco, lo neutro*. *Black Mirror: ética y política de las distopías*. Buenos Aires: Letra Viva, 2020.

OMELCZUK, Fernanda. *O que se aprende quando se aprende cinema no hospital?* Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015a.

OMELCZUK, Fernanda. 50 curtas para uma infância alternativa (e para uma alternativa de infância). In: FRESQUET, Adriana (Org.). *Cinema e educação: a Lei 13006/14*. Reflexões, críticas e propostas. Belo Horizonte: Universo, 2015b.

OUBIÑA, David. *Una juguetería filosófica. Cine, cronofotografía y arte digital*. Buenos Aires: Manantial, 2009.

PARKINSON, David. *100 ideas que cambiaron el cine*. Londres: Art Blume, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial, 2010.

STRICKLAND, Ashley. *The earliest drawing in history: a hashtag found in South Africa*. 12 de setembro de 2018. Disponível em: <https://edition.cnn.com/2018/09/12/world/ancient-hashtag-drawing-south-africa-study/index.html>.

VEGA, Alicia. *Taller de cine*. Santiago: Ocho libros, 2012.

YANELI, Silva. R. Cine, Educación y Estado en México 1933-1938. *Maestría en la Especialidad de Investigación Educativa*, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, Febrero, 2013.

ZUBOFF, Shoshana. *The age of surveillance capitalism: the fight of de human future at the new frontier of power*. Great Britain: Profile Books, 2019.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

ATTELAGE d'un camion – un film Lumière. Diretor: Louis Lumière, Paris, 1896. Vídeo, 1'. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K4-Ju0lmVg8>. Acesso em: 20, ago, 2021.

CIEN niños esperando un tren. Direção: Ignacio Agüero. Chile, 1988. Filme, 57 minutos, YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XfcnPsdCgk&ab_channel=Mar%C3%ADnAlca%C3%ADno. Acesso em: 20, ago, 2021.

LLEGADA de un tren a la estación de la Ciotat (*A chegada do trem na estação*). Direção: Louis Lumière. França, 1895. Filme, 55 segundos. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2ZjqNKM6nqE&ab_channel=Xerces. Acesso em: 20, ago, 2021.

LOUIS Lumière. Direção: Erich Rohmer. Produção do Instituto Pedagógico Nacional, Cinemateca Francesa e Televisão Escolar, 1968. Vídeo: 65min. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=777&v=ROkBWuYsysM&feature=emb_logo&ab_channel=EliecerGaspar. Entrevista realizada por Erich Rohmer a Jean Renoir e Henri Langloise. Acesso em: 20, ago, 2021.

NOTAS

¹ Este texto foi originalmente publicado em língua espanhola em Saberes Y prácticas. Revista de Filosofía y Educación, 5(2), 1-19, 2020. Disponível em: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/3929>.

² (STRICKLAND, 2018)

³ Assistir o abecedário audiovisual de Hernani Heffner sobre cinema. Disponível em: www.cinead.org/abecedarios. Acesso em: 09, ago, 2021.

⁴ Mantivemos a grafia em espanhol para preservar o sentido estabelecido pela autora.

⁵ Evento: El Cine es Escuela - organizado pela Universidad do Chile de 3 a 8 de novembro de 2014.

⁶ Revista Contemporânea de Educação da UFRJ. Dossiê de Cinema e Educação. V. 5, N. 9 (2010) e N. 10 (2010). <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/issue/view/172>

⁷ Abecedário de cinema por Alain Bergala [Vídeo] YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jhjVzGO>

Vngw&ab_channel=CINEADLECAV

⁸ Abecedários CINEAD. [Vídeos]. Disponível em: <https://cinead.org/abecedarios/>

⁹ 3 1/2 Hour interview w/ Orson Welles by Peter Bogdanovich (1969-1972). Audio. YouTube.

¹⁰ O conceito de “passador” (BERGALA, 2006) é uma má tradução, por não encontrar outra, para a palavra passeur em francês. Cunhada por Serge Daney, ao pensar na transmissão do

cinema, pois ele pensa que está muito próximo do papel de pedagogo, pois significa a possibilidade de transmitir o conhecido com o mesmo risco. O desafio envolve nadar em um rio, escalar uma montanha, ou como neste caso, dirigir a atenção para o fragmento escolhido, suspendendo as formas usuais de olhar e profaná-lo.

¹¹ Ver: https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__1ad0cec5-7afe-445a-af4b121d1c69b-7de/index.html

¹² Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm

¹³ Ver: http://dafo.cultura.pe/wpcontent/uploads/2012/11/Ley_de_Cinematografia_Peruana_Ley_26370.pdf

¹⁴ Para ampliar as reflexões em relação a este tema, ver Abecedário de Inés Dussel Janelas da memória, em: www.cinead.org/abecedarios.

¹⁵ Entrevista (fragmento) em: www.cinenaescola.org/entrevistas

¹⁶ Ver: www.redekino.org

A DOCÊNCIA E A ARTE CINEMATOGRAFICA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE CINEMA-EDUCAÇÃO COM O NICE

ANA ÂNGELA FARIAS GOMES,
MARCOS RIBEIRO DE MELO,
RAUL MARX RABELO ARAUJO

Este artigo propõe analisar o encontro entre o cinema e a educação a partir de relatos das atividades educativas desenvolvidas pelo Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Somos um grupo de professores e estudantes da graduação e pós-graduação que desenvolvem experiências com cinema em escolas e ambientes não escolares desde o ano de 2016. O texto é resultado das pesquisas e atividades de ensino e extensão do grupo nos últimos anos e compreende parte da dissertação “Cinema-educação: alteridade, experiência, emancipação e ética” (PPGCINE/UFS) escrita pelo autor principal do texto¹.

Tomamos a palavra experiência² a partir da noção proposta por Larrosa (2018) de que se trata de tudo aquilo que nos acontece e nos toca. Experiência como raridade num mundo de informações e opiniões. Experiência que se estabelece numa abertura do sujeito, que não implica numa apropriação subjetivista de sua relação com o mundo, mas que se engendra a partir de linhas de forças coletivas, e, ao mesmo tempo, põe em xeque a própria noção de pesquisador distanciado e isento. “O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto”, afirma Larrosa (2018, p. 26), é sujeito apaixonado que se põe em perigo numa travessia que o transforma, por isso, “o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado”.

Desse modo, propomos uma análise sobre a potência pedagógica das imagens do cinema, de vê-las e criá-las em contextos educativos para além da sala de aula, apesar do nosso contato constante com professores e estudantes de escolas públicas do Estado de Sergipe. Esta leitura também implica em nos apropriar e compreender as discussões em torno da escola brasileira e dos projetos político-pedagógicos que a envolvem, afinal acreditamos que o cinema na sala de aula não está isento de objetivos em torno do que se acredita ser educar.

A rede escolar pública do Brasil é complexa e irregular. A presença do cinema pode ser algo frequente em alguns pontos e raro ou inexistente em tantos outros. Ao mesmo tempo esta relação vem sendo transformada nos últimos anos, principalmente pelo aumento da disponibilidade e popularização de equipamentos que tornam a exibição e gravação de filmes mais fáceis, a exemplo do número crescente de plataformas de *streamings*, gratuitas ou não, e do acesso a *smarthphones*. Cabe ressaltar, entretanto, que o acesso crescente a estas tecnologias não têm, necessariamente, potencializado a ampliação e a criação de mundos ou ainda possibilitado experiências estéticas³. Entediados e dispersos pelo “excesso sem densidade” de imagens e palavras que atravessam nossas telas, tornamo-nos, desde as últimas décadas do século XX, subjetividades midiáticas que surfam num caos informacional (SIBILIA, 2012) que saturam afetos e perceptos (ROLNIK, 2018), privando-nos de nossas forças de criação e desmobilizando novos modos de resistência.

Os relatos pessoais e as conversas iniciais dos professores e alunos nos diziam que muitas vezes o cinema estava a serviço da escola como uma ferramenta de ilustração. Onde o professor se apropriava dos filmes para ilustrar aquilo que ensinava em sala de aula, ou seja, como a possibilidade de transformar em imagens o que a grade curricular os exigia. Assim, seria necessário

uma aproximação com a realidade de professores e estudantes para entender como as coisas funcionavam de fato: quais experiências e possibilidades surgiam dessa relação? Quais as dificuldades e limitações com o uso do cinema na escola enfrentava? Que potências o cinema na escola poderia despertar e implicar na realidade das escolas? Para a nossa alegria, as experiências com estudantes e professores mostraram uma diversidade de ações além do conteudismo.

Deste modo, os relatos, apesar do recorte entre os anos de 2017 a 2019, também abraçam casos, sensações, impressões e reflexões anteriores a esta data, levando em consideração todo o histórico do núcleo e as experiências subjetivas dos sujeitos que constroem esta pesquisa. Assim, nos inspiramos metodologicamente na etnografia e na pesquisação, a fim de observar as práticas de cinema junto aos agentes que constroem a rede básica e incorporar as perspectivas dos pesquisadores, observando nossas próprias práticas.

2. SOBRE O NICE E A PRODUÇÃO DE DADOS PARA A ANÁLISE

O Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE) é um projeto que visa a formação de professores e estudantes em torno da arte cinematográfica e seu encontro com a escola. Surgiu em 2018 no embalo de outros projetos que nos alertavam sobre as demandas de professores e gestores em torno do trabalho com cinema na rede pública do Estado.

Os projetos antecedentes ao NICE são fundamentais para a sua criação. O primeiro deles foi o “Cine Mais UFS”, projeto de extensão do curso de Audiovisual contemplado pelo programa “Cine Mais Cultura” do Governo Federal. Trata-se de um cineclube que reúne estudantes, professores e a comunidade em geral em exibições de filmes e mostras seguidas de debates.

Através do “Cine Mais UFS” estabelecemos em 2014 a primeira parceria com o “Inventar com a Diferença”, projeto da Universidade Federal Fluminense e da extinta Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Nele, junto a intermediadora Gabriela Caldas, realizamos os primeiros contatos com professores e estudantes das escolas públicas do estado na realização de oficinas e formação em torno do cinema para a educação.

Outro projeto importante para a criação do NICE foi o “Fotografia, Vídeo e Identidade Social”, coordenado pela professora Dr. Maria Beatriz Colucci. Este projeto atuou no Colégio Estadual Armindo Guaraná, escola ao lado da UFS que atende, principalmente, estudantes do Rosa Elze, comunidade ao

redor da universidade. Essa escola é um dos principais lugares de atuação dos projetos que aconteceram nos anos seguintes.

Em 2016, voltamos a firmar uma nova parceria com o “Inventar com a Diferença” na realização do “Nordeste de Invenção”. Através do Laboratório de Pesquisa e Produção Audiovisual (LAPPA) concorremos a chamada pública aberta pelo projeto que contemplou vários projetos ao redor do país para a execução de atividades em torno do cinema em escolas públicas e outras instituições de educação. Fomos o projeto contemplado em Sergipe e atuamos em três escolas públicas da região metropolitana de Aracaju e no interior do estado, levando formação em cinema para estudantes e professores que atuavam nessas escolas.

Ao fim do “Nordeste de Invenção” em 2017, continuamos a receber demandas dos professores para continuidade de atuação e acompanhamento em torno da questão do cinema nas escolas. Deste modo e com os contatos estabelecidos, observamos a necessidade de criar um projeto que pudesse dar conta de suprir essas necessidades e aglutinar pesquisa, extensão e ensino. Então, em 2018, surge o “Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação” (NICE). Um projeto permanente de inserção social, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE) e o Departamento de Comunicação Social (DCOS/UFS).

Organizamos-nos através de reuniões periódicas em processo de amadurecimento teórico, estratégico e organizacional. Realizamos atividades e parcerias com outras organizações, principalmente com a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC). Fazem parte desse grupo professores e alunos do mestrado vinculados ao PPGCINE e estudantes e professores do Departamento de Comunicação Social (DCOS/UFS).

O marco inaugural do Núcleo aconteceu em 31 de julho de 2018. “Cinema e Educação: a potência do jeito criativo” contou com a palestra da professora Dra. Adriana Fresquet da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), uma das nossas principais referências teóricas em cinema e educação. Em sua palestra, a professora contou parte das experiências pessoais com a temática, além das experiências junto ao CINEAD, projeto que constrói dentro da UFRJ.

O evento contou com um número significativo de pessoas, principalmente professores da rede básica de ensino. Na oportunidade, aproveitamos para estreitar os laços com os educadores presentes, a fim de coletar dados e contatos para a pesquisa que se iniciava naquele momento. Entregamos uma série de fichas com questionários aos professores. Nelas, pedimos dados ge-

rais como: o nome do professor, a escola onde atuava, seu e-mail e seu telefone. A ficha de consulta também contava com algumas questões orientadoras e iniciais. A ideia era conhecer um pouco mais sobre as práticas de cinema em sala de aula, as barreiras e desafios daqueles profissionais, além de saber como o NICE poderia contribuir com os professores no encontro entre cinema e a escola.

Para a produção de dados, além do questionário apresentados, contamos com o diário de campo, que nos acompanhou durante as experiências listadas entre 2018 e 2019; duas entrevistas intensivas com Zezito e Simone, professores da rede estadual; e uma série de documentos que nos orientaram na compreensão das políticas públicas que se relacionam com a temática, em especial a Lei 13.006/14 que torna obrigatória duas horas mensais de cinema nas escolas brasileiras.

Quinze educadores responderam à nossa ficha. Em sua maioria professores da rede pública, sete de escolas estaduais, sendo dois deles com vínculos em outras redes ou em mais de uma escola do estado. Existia um professor de colégio particular e outro com vínculo numa escola municipal. Há ainda três professores da rede de ensino superior e mais um da rede privada de ensino. Fora da sala de aula estavam duas professoras ligadas a projetos da secretaria de educação do Estado. Estes profissionais atuam em diversas localidades de Sergipe, alguns residem em Aracaju, mas trabalham em outros municípios. Outra característica importante de ressaltar é a presença de mulheres nesse levantamento, dez dos quinze educadores que responderam as fichas são do gênero feminino.

Na tabela a seguir, detalhamos o perfil desses professores e as redes que estabelecem com as escolas. A soma dos vínculos supera o número de professores, pois quatro desses profissionais estabelecem vínculos duplos com mais de uma escola ou mais de uma rede. Apenas dois professores são colegas de trabalho.

Nome	Instituição	Rede	Cidade/Estado*
Ana N. de O. C.**	Escola Estadual Profa. Normélia Araujo Melo/ EMEF Profa. Izidorio Mendes Cruz	Estadual/ Municipal	São Cristóvão/SE

Maíra R. S.	Colégio Estadual Prof. João Costa/ Escola Estadual Profa. Júlia Teles	Estadual	Aracaju/Nossa Senhora do Socorro/SE
Maria S. da S.	Instituto Federal de Sergipe	Federal	Aracaju/SE
Eloina L. A.	Universidade Federal de Sergipe	Federal	São Cristóvão/SE
Maria de F. P. R. de M. S.	Centro de Excelência Manoel Messias Feitosa	Estadual	Nossa Senhora da Glória/SE
Deuzete F. de M.	Colégio Estadual Prof. João Costa	Estadual	Aracaju/SE
Silvia M. de P. S. L.	Colégio Estadual Profa. Zizinha Guimarães	Estadual	Laranjeiras/SE
Luciano A.	Escola Estadual José de Matos Teles	Estadual	Japaratuba/SE
Italo V. de M.	Colégio Estadual Silvio Romero	Estadual	Lagarto/SE
Fernando B. O. C.	Maxximus/13 de Maio	Particular/Não identificado	Aracaju/Porto da Folha/SE
Simone A. R.	Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura	Estadual	Cidades do Estado ⁴
Izabel M. S.	Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura	Estadual	Cidades do Estado
Thiago P. S.	Universidade Federal de Sergipe	Federal	São Cristóvão/SE
Marcos P. de O. S.	Universidade Federal de Alagoas/Unidade Educacional Penedo	Federal	Penedo/AL

Cacilda M. de J. S.	Colégio Estadual Helio Wanderley Sobral Carvalho	Estadual	Itaporanga D'Ajuda
----------------------------	--------------------------------------------------	----------	--------------------

* Cidade onde localiza-se a escola em que o professor atua;

** Os nomes foram preservados.

Tabela 1 - Identificação dos docentes

Alguns indicativos podem ser realizados a partir das respostas oferecidas pelos professores. A primeira pergunta tinha como proposta conhecer as atividades com cinema realizadas pelos educadores. Os depoimentos são diversos: duas professoras relataram não realizar atividades com o cinema em suas aulas, já os demais contam experiências de cineclubes, oficinas de audiovisual, produção de filmes e exibição em sala de aula. Uma professora não especifica como acontece sua inserção nas aulas, cinco professores relataram experiências de criação sem relacionar com temas ou disciplinas específicas e sete às relacionam. Detalhamos essas relações no quadro abaixo:

Tipo de Ação	Temáticas ou Disciplinas
Oficinas de produção audiovisual	Direitos Humanos/Gravidez na adolescência
Oficinas de produção audiovisual	Direitos Humanos
Produção de documentário	História da escola
Oficinas de produção audiovisual	Educação Ambiental
Produção de vídeos	Diversidade, documentação de práticas escolares e a temática da água
Exibição de filmes	Filosofia
Exibição de filmes	História

Tabela 2 - Atividades e temas desenvolvidos

Consultados sobre as dificuldades encontradas, os professores apontaram uma diversidade de barreiras e desafios. Os mais citados foram as dificuldades estruturais que envolvem questões da falta e manutenção de equipamentos, poucos recursos tecnológicos e logística para exibições. Existe ainda uma grande dificuldade em enfrentar um discurso do senso comum que compreende um lugar determinado e restrito ao cinema. Para os pro-

fessores, existe uma certa resistência em compreender o uso de filmes como metodologia de ensino que parte do entendimento que restringe o cinema ao entretenimento. Ainda segundo alguns professores, a compreensão parte não só da gestão escolar, mas da gestão pública e também dos estudantes.

Existem ainda dificuldades em relação à continuidade, estrutura e divulgação de projetos envolvendo o cinema, pouca experiência dos professores com as ferramentas audiovisuais, as resistências no envolvimento e carga horária incompatível com os projetos. Cabe ainda a observação da professora Eloina Lima que apontou: “Os alunos na posição em fileiras para trabalhar arte é impossível. Será medo dos alunos se posicionarem?”.

Questionados sobre como o NICE poderia contribuir com professores e alunos no encontro entre cinema e educação, algumas demandas surgiram. Entre elas, a realização de diversos tipos de formação na área (cursos, oficinas, encontros, discussões metodológicas e de repertório estético), que pudessem promover sensibilização, acesso às obras fílmicas, impulsionamento dos projetos e orientação aos professores apontando possibilidades do uso do cinema em sala de aula. Outras demandas foram a aproximação do Núcleo, através de parcerias com a rede pública de ensino; a continuidade do projeto; a disponibilização de monitores para o acompanhamento de atividades; e estrutura física (equipamentos).

Após esse primeiro encontro, o NICE realizou uma série de parcerias e ações. Listamos a seguir os eventos realizados pelo núcleo durante período de 2018 e 2019, compreendendo os anos em que essa pesquisa foi desenvolvida:

- ▶ “Cinema e Educação: a potência do jeito criativo” palestra de lançamento do Núcleo com a Profa. Dra. Adriana Fresquet da UFRJ ;
- ▶ Roda de conversa com os discentes do mestrado de educação do Instituto Federal de Sergipe (IFS);
- ▶ Oficina com os dispositivos do Inventar com a Diferença na Escola Estadual Dr. Carlos Firpo no município da Barra dos Coqueiros;
- ▶ Formação cineclubista para a formulação de oficinas de cineclubes para as escolas;
- ▶ II Mostra Estudantil de Produção Audiovisual, em parceria com a SEDUC;
- ▶ Oficina de cineclubes para o Instituto Federal de Sergipe (IFS);
- ▶ II Seminário Interdisciplinar de Cinema com a realização da Mostra Educadoc: O Documentário na Educação e do minicurso Cinema, Educação e Direitos Humanos: destaques sobre algumas iniciativas no Brasil;

- ▶ Oficina de produção audiovisual: Colégio Estadual Prof. Gonçalo Rollemberg Leite;
- ▶ Disciplina Pedagogia e Práticas de Educação no Departamento de Psicologia (DPS) comandada pelo professor Dr. Marcos Ribeiro de Melo e os estagiários Raul Marx Rabelo Araujo e Diogo Oliveira Teles.
- ▶ Disciplina Cinema, Educação e Direitos Humanos do Departamento de Comunicação Social (DCOS/UFS) ministrada por Raul Marx Rabelo Araujo e Diogo Oliveira Teles.

Para além destas atividades, o NICE continua a exercer ações e parcerias no intuito de ampliar a sua prática, suas parcerias e pensar possibilidades de efetivação de políticas que possam fazer do cinema presença constante nas escolas. Listamos também as atividades exercidas após 2019:

- ▶ Matinê Cineduca (duas edições);
- ▶ Oficina de produção audiovisual: Comunidade de Atendimento Socioeducativo Masculino (CASEM);
- ▶ Cine CASEM;
- ▶ I Mostra de Curta-metragem CURTINDO O LIVRO: Eu conservo os livros didáticos e literários;
- ▶ Mostra Cinema e Autoconhecimento (DCOS/UFS);
- ▶ Projeto de extensão - “O que o cineclube na escola? Experiências do olhar para infantilizar a educação no Colégio de Aplicação” - CODAP/UFS” (DPS/DCOS/CODAP/UFS);
- ▶ Núcleo de Trabalho e Estudos em Educação Profissional e Tecnológica e Cinema (NEPTCI/PROFEPT/IFS);
- ▶ Projeto Experiências com Cinema e Educação (PROFEPT/IFS E PP-GCINE/NICE/UFS).

Estas ações foram realizadas graças às parcerias que o NICE estabeleceu nos últimos anos, com destaque para a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC-SE), a Fundação Renascer, O IFS através do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Profept) e o Cine Vitória. Além disso, o núcleo também realizou atividades dentro da própria universidade.

Mais recentemente o núcleo estabeleceu mais duas parcerias que guiarão as atividades em 2021. A primeira delas acontece através do Edital FAPI-TEC/SEDUC 2020, onde o NICE aprovou o projeto “Cinema, educação e di-

reitos humanos: formação continuada para a construção de políticas públicas na rede básica de ensino de Sergipe”. Nele, atuaremos em escolas públicas do estado na formação em cinema, educação e direitos humanos a fim de reunir experiências e informação que nos oriente a pensar políticas públicas para o encontro de cinema e educação.

A outra iniciativa trata-se de uma parceria com a Fiocruz de Pernambuco: "Narrativas, memórias e diálogos interculturais: construindo uma rede audiovisual indígena do nordeste como estratégia de agroecologia e promoção da saúde para o fortalecimento do SASISUS nos territórios". O projeto será implementado com o objetivo fortalecer e promover experiências dos povos Xukuru do Ororubá/PE e Tingui-Botó/AL, a fim de contribuir na criação de uma rede audiovisual indígena do Nordeste, como estratégia de promoção da saúde e da agroecologia.

Há ainda algumas produções audiovisuais ligadas ao núcleo:

▶ **Se essa câmera fosse minha:** documentário que registra as ações do Nordeste de Invenção, entre 2016 e 2017, nas três escolas do estado em que o projeto atuou. O curta-metragem fez parte da produção cultural que marcou a comemoração dos 50 anos da UFS;

▶ **Por que ficam os que ficam?:** documentário produzido em parceria com o PROFEPT (IFS). O média-metragem conta histórias de estudantes da educação de jovens e adultos e as suas dificuldades em permanecer estudando no Instituto Federal de Sergipe.

Para finalizar, deixamos a lista de escolas e instituições impactadas pelo NICE desde a sua criação:

- ▶ Escola Municipal de Ensino Fundamental Oviedo Teixeira
- ▶ Escola Municipal de Ensino Fundamental Diomedes Santos Silva
- ▶ Escola Estadual Zumbi dos Palmares
- ▶ Colégio Estadual Prof. Gonçalo Rollemberg Leite
- ▶ Colégio Estadual Prof. João de Oliveira
- ▶ Colégio Estadual Armino Guarani
- ▶ Colégio Estadual Atheneu Sergipense
- ▶ Colégio Estadual Dom Luciano José Cabral
- ▶ Colégio Estadual Governador Djenal Tavares Queiróz
- ▶ Colégio Estadual John Kennedy
- ▶ Colégio Estadual José Rollemberg Leite
- ▶ Colégio Estadual Leandro Maciel

- ▶ Colégio Estadual Nelson Mandela
- ▶ Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe
- ▶ Comunidade de Atendimento Socioeducativo Masculina
- ▶ Instituto Federal de Sergipe
- ▶ Universidade Federal de Sergipe
- ▶ Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura

3. ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DESSA EXPERIÊNCIA

A princípio, acreditamos que a expressão cinema-educação pode nos ajudar a articular a rede de encontros entre o cinema e a escola. Podemos pensar o termo em três dimensões. A primeira diz respeito a impossibilidade de pensarmos o cinema na educação sem partirmos para uma discussão mais ampla sobre o que significa educar. O gesto criativo em Bergala (2008) diz respeito ao choque que a arte pode causar ao encontrar com a tradicional escolar. Desse modo, não seria possível discutir cinema na escola sem debater os objetivos, expectativas e a cultura em que a entrada da arte vai se amparar.

Em todas as experiências junto aos educadores esta foi uma discussão central. Em diversas oportunidades, a insatisfação pessoal dos professores com a escola era visível, um tensionamento recorrente e antigo. Com os estudantes não era algo diferente, prova disso é a realização do filme “Não Pense, Estude”, produzido por estudantes do Instituto Federal de Sergipe, ao qual tivemos algumas conversas e ações conjuntas. Nesse filme, estudantes são marcados com códigos de barras dentro de uma escola que preza por um estudo mecânico aversos à reflexão crítica.

Durante as experiências, a política da escola sempre atravessava nossos debates: qual o objetivo do cinema para a escola? Que tipo de escola fomentamos ao nos conectarmos com a arte cinematográfica? Nesse sentido, não é possível separar a entrada do cinema na escola do seu potencial de reflexão sobre a própria escola. O cinema pode proporcionar exercícios de alteridade, de troca de experiências, de emancipação e reflexão crítica, porém, também pode ser encaixado dentro das estruturas da tradição que convoca o controle e o embrutecimento.

Ao citar o paradoxo do espectador, Rancière (2010) nos apresenta a relação embrutecida (RANCIÈRE, 2002) que podemos estabelecer com arte. Nela, os espectadores não se relacionem com as imagens, apenas as recebem como parte adicional do seu acúmulo de vida. Porém, existe uma potência que não se controla na relação dos filmes com as pessoas, do modo como elas

recebem as imagens e as relacionam com o seu repertório estético, político e afetivo. Em diversos momentos tentou-se obter esse controle, como nas experiências de políticas públicas durante os governos de Getúlio Vargas, onde se institucionalizou o cinema como ferramenta de transferência de informações e valores nacionais. Porém, as relações entre o cinema e as subjetividades sempre irão atravessar as experiências íntimas dos espectadores e suas formas de ver e estar no mundo, ainda mais dentro dos conexos educativos.

Nesse sentido, o cinema é uma ferramenta que pode contribuir com um modelo de escola construída coletivamente, sem medo de respeitar os conhecimentos trazidos pelos seus estudantes, sem medo que o novo se torne presença (LARROSA, 2004). Como afirma Migliorin (2015), fazer cinema na escola implica numa relação estética e ética com as imagens que desaguam em posicionamentos políticos, suas contradições, suas incertezas e suas multifacetadas manifestações. Existe uma força no cinema capaz de agitar a escola para se auto questionar e questionar a comunidade e o mundo. Isso implica em riscos de saberes contraditórios com os valores que professores podem querer refletir – na crença nos Direitos Humanos, na democracia e no respeito às diferenças por exemplo – mas qual o lugar ideal para colocarmos essas tensões na ordem do dia e promover um amadurecimento individualizado e coletivo se não a escola?

Assim, o cinema na escola apresenta possibilidades de fomentar mais espaços de aprofundamento dos diálogos democráticos, reafirmando o seu gesto igualitário. Igualdade que não parte da concepção liberal de que a escola pode tirar o indivíduo da sua miséria a partir de uma meritocracia, mas da escola – e a universidade – como centro de investigação e problematização da vida, do sistema e de reorganização social a partir de uma perspectiva crítica que conduz a igualdade.

A segunda dimensão diz respeito à expressão “Cinema e Educação” com uma conjunção aditiva entre os termos. A palavra “e” remete ao uso ilustrativo dos filmes, onde a experiência com o cinema é um acessório, algo outro que veio para somar à educação. Essa ideia parte de uma concepção que não legitima o cinema em sala de aula a partir da sua própria natureza, mas como suporte para falar sobre as coisas que “realmente importam” para a educação formal. Como se o contato com os filmes não fossem expressões de natureza educativas.

Ao contrário do que poderia sugerir em um primeiro momento, as experiências de cinema na escola não eram limitadas à ilustração ou ao conteúdo. Em diversos contatos com professores e estudantes constatamos que

os filmes estavam presentes de diversas formas no cotidiano escolar, contando desde exhibições pontuais dentro de disciplinas, realização de filmes adaptando textos teatrais até produção de vídeos dentro de feiras de artes e da semana da consciência negra, por exemplo.

Entretanto, foi recorrente o debate que indicava que a arte, de uma maneira geral, sofria uma crise de legitimidade dentro da escola e que necessitava sempre de um discurso que pudesse provar para os agentes a sua importância. Isso ficou evidente em reuniões com professores de artes que afirmavam estarem “de saco cheio” de justificar suas atividades nas escolas e nas entrevistas com os professores que afirmavam não ter incentivo e estrutura para trabalhar em suas escolas.

A impressão é que o cinema ainda não pertence a escola como instrumento autônomo, afinal quando ele se faz presente parece necessitar de um discurso legitimador que possa encaminhar os estudantes para um conhecimento “que realmente importa”. Parte disso pode ser compreendida através do histórico de políticas públicas que podem indicar um panorama de políticas que não valorizam o cinema na escola.

A terceira dimensão, abrindo um diálogo com as anteriores, diz respeito à natureza eminentemente educativa do cinema ao qual Duarte (2002) se refere. Ver e fazer filmes nada mais é do que encontros de inteligências. A pessoa que faz um filme expressa artisticamente uma inteligência, uma parte dela, um recorte dela. Pela dinâmica coletiva da produção, essa inteligência necessita de outras para ser completa. Já os espectadores estão nesse processo fazendo seus recortes e submetendo a sua inteligência ao diálogo com aquilo que vê, ou seja, com a inteligência que é o filme.

Migliorin (2015) expressa isso através da reflexão em torno da experiência. Existe inteligência na experiência do outro, o exercício da alteridade diz respeito a uma prática educativa com força para produzir novos conhecimentos. O valor da experiência trazida por Larrosa (2002) não diz respeito a um saber em torno da informação, tão comum nas dinâmicas da atualidade, mas um saber em torno da dinâmica de interação entre indivíduos, o outro e a própria experiência. Talvez isso diga muito sobre o cinema na escola, pensando o acesso aos filmes como experiência individual e coletiva de uma outra experiência e de um outro olhar; pensando a produção de filmes como experiência de fruição e de aprendizagem a partir do fazer, a partir de uma ação que nos convoca além do agir, mas também do sentir e do se afetar.

Etimologicamente, a palavra cinema tem sua origem na expressão francesa *Cinéma*, abreviação da *Cinématographe*, nome do aparelho criado pe-

los Irmãos Lumière que possibilitou uma das primeiras experiências de gravação em película. O termo teve como inspiração a expressão grega *kinema*, que por sua vez significa movimento. Já a palavra educação vem do latim *educare*, derivado de *ex* que significa exterior e *ducere* que significa conduzir, dando a expressão o significado de guiar para fora. Enquanto a palavra escola propõe guiar para fora, a palavra cinema apresenta movimentos. Talvez seja isso que Bergala (2008) quis dizer ao falar que a escola pode aprender bastante com o cinema. Talvez seja o movimento, ou a possibilidade de deslocamento, que possibilite o cinema ser instrumento de emancipação para a escola.

Pensar a indissociabilidade da relação cinema-educação é também se afastar dos sentidos cristalizados acerca dos saberes escolares, em sua dimensão hierárquica, daquele que tudo sabe (o mestre) e daquele que nada sabe (o aluno), como também em sua dimensão de caráter pragmático/utilitarista a que todo momento os professores são convocados a cumprir. Seguindo as proposições de Masschelein e Simons (2017) para pensar a escola, há uma força profanadora no encontro cinema-educação que desliga as coisas de seus usos habituais, movimentando as estruturas tradicionais da sociedade e da educação. A relação cinema-educação suspende e recria o uso das telas fora de um tempo e de um espaço onde a imagem é consumo e velocidade. Onde mais seria possível apreciar os filmes da *Novelle Vague*, fruir da exibição dos minutos dos irmãos Lumière, se emocionar com o filme-carta criado por um colega ou se demorar na descrição de um único plano? Definitivamente não nas grandes redes de cinemas, nem nas grandes plataformas de *streaming*, sempre ávidas por novidades, e muito menos nos curtos e hipnotizantes filmes do Tiktok. Não existe cinema na escola sem reflexões sobre a forma como essa experiência deve acontecer e como ela pode vir a desestruturar ou deslocar as hierarquias e saberes da escola tradicional.

O cinema pode contribuir para um saber específico que prepare para o ENEM ou para uma prova, também pode ajudar na formação de um futuro profissional, mas reduzi-lo a isso não compreende as multiplicidades de saberes possíveis nos encontros das subjetividades com experiências de arte. É disso que Fresquet (2013) afirma quando aponta que os vínculos entre cinema e educação se multiplicam a cada iniciativa que os coloca em diálogo.

A natureza pedagógica do cinema não se trata de conhecimentos passíveis de constituir uma forma. Estamos falando de produção de subjetividade que implica recortes, aproximações e distanciamentos que configuram uma experiência de apropriação para tornar o sensível parte da gente. Isso significa que o conhecimento com o cinema não pode ser quantificado em dados ou

numa racionalização imediata, mas numa experiência que pode ser bem mais íntima e demandar tempo para ser amadurecida.

As experiências, as análises das políticas, entrevistas e o suporte teórico que apresentamos até aqui nos trouxeram uma série de inquietações. Primeiro, boa parte dos professores e estudantes expressaram uma insatisfação ou incômodo com a escola. Ao mesmo tempo parecia existir um interesse em reinventá-la. Afinal, a maioria dos educadores que tivemos contato estava nos espaços por vontade própria, num engajamento pelo interesse no cinema como forma de reinvenção ou de suporte para reinvenção da sua prática educativa.

A insatisfação junta-se a outras limitações estruturais. Os professores são cobrados a oferecer resultados, desde a entrega do conteúdo programático a resultados de méritos expressadas em número de alunos com boas notas e aprovações em universidades. Assim, podemos dizer que, somados a cargas horárias sufocantes, temos um professor que é cobrado pelos resultados sistêmicos ao mesmo tempo que atua na escola a partir de deslocamentos dos princípios tradicionais.

Outra inquietação trata-se da ideia do cinema compreendido como algo fora. Algo que não pertence à alçada dos educadores. Parece que os professores não sentem a segurança de trabalhar com as ferramentas audiovisuais, um estranhamento que pode significar uma necessidade de legitimação de um saber formal. Nas experiências no projeto “Nordeste de Invenção”, por exemplo, notamos que os professores não participavam dos espaços junto aos alunos, pois não se sentiam capacitados para participar, mesmo a experiência não exigindo formação alguma. Na hierarquia estabelecida através da nossa cultura educativa, cabia ao professor, naquele espaço, deixar que o “técnico” pudesse instruir seus alunos.

Porém, isso não é impeditivo para que as ações aconteçam na escola. O que parece estar faltando nessa cadeia é justamente a discussão de Bergala (2008) em torno da necessidade de uma reflexão tática que possa organizar os princípios da pedagogia das artes e que possa estar atenta às dificuldades e derrapagens comuns dos processos. Afinal, não se trata do professor saber fazer filmes e saber ensinar seus alunos a fazer filmes, mas reconhecer a experiência com arte uma possibilidade de conhecimento independente da qualidade dos resultados das produções.

A inquietação seguinte diz respeito às condições de permanência do cinema na escola. O peso dos professores em avaliar seus estudantes e a busca por resultados aprisionam os educadores numa lógica que os obriga a com-

prender que a “boa educação” é aquela que implica nesses resultados. O cinema dentro dessa lógica pode ser considerada uma distração. Outra condição de permanência diz respeito a falta de políticas públicas que tornem o cinema presença frequente nas escolas, podemos pensar que a lei 13.006 de 2014 é um primeiro passo. Uma última condição de permanência está nas condições estruturais da escola para a projeção e realização de filmes. As realidades das escolas brasileiras são distintas, mas em parte delas não podemos contar com estrutura física para que o cinema possa acontecer.

Uma última inquietação que surgiu durante as experiências está em estabelecer um regime de atenção para que as experiências de fazer e ver cinema na escola sejam possíveis. Esse foi um debate recorrente em nossas discussões. “Como disciplinar o olhar para tornar possível uma relação saudável entre as crianças e jovens com os filmes?”, questionavam-se os professores na formação cineclubista no IFS. “Não penso, não existo, só assisto”, repetia Zezito na entrevista. Há ao menos duas relações a serem pensadas neste questionamento e nesta afirmação. A primeira diz respeito a de perceber o olhar do espectador/aluno numa dimensão passividade que deve ser conduzida a uma atividade “saudável”, “disciplinada”, “pensante”, à ideias e imagens justas, dirá Deleuze (1992, p. 55), “conformes as significações dominantes ou a palavras de ordem estabelecidas”. Consoante, portanto, a um “único” e “correto” modo de ver, a um ponto de partida privilegiado. Todavia, como assinala Rancière (2010, p. 28),:

“[...] ser espectador não é a condição passiva que devêssemos transformar em actividade. É a nossa situação normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também enquanto espectadores que ligam constantemente o que vêem com aquilo que já viram e disseram, fizeram e sonharam. Não existe forma privilegiada, tanto quanto não existe ponto de partida privilegiado. Por todo o lado existem pontos de partida, cruzamentos e laços que nos permitem aprender algo de novo [...]. Precisamos de reconhecer o saber que opera no ignorante e a actividade própria do espectador.”

Podemos continuar a pensar acerca da pergunta e da afirmação dos professores sobre a capacidade do cinema na escola em produzir atenção e percepção alternativas à cultura digital dominante (DUSSEL, 2017), deslocando a compreensão de que a atenção é um fenômeno individual para o entendimento de que se trata de um fenômeno coletivo. Como aponta Citton (2018, p. 32), “[...] ‘eu’ só presto atenção a isso que *nós* coletivamente prestamos atenção. Para compreender as maneiras pelas quais um sujeito se torna sensí-

vel a um objeto, é importante identificar os ‘regimes de atenção’ coletivos por meio dos quais somos levados a perceber nosso mundo [...]”. Nesse sentido, pensar a imagem significa compreendê-la em sua conexão com o neoliberalismo, pois como apontam Dardot e Laval (2016), trata-se não apenas de um ideologia ou política econômica, mas de uma racionalidade que produz a forma de nossa existência, “a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 16). Assim, acreditamos com Citton (2018), que a experiências estéticas com as artes podem nos ajudar a “construir vacúolos de silêncio capazes de nos proteger da comunicação incessante que nos sobrecarrega com informações avassaladoras, saber viver a intermitência entre hiperfocalização e hipofocalização”. Resta-nos crer na potência pedagógica das imagens cinematográficas e apostar que com elas é possível inventar outros mundos e a nós mesmos.

REFERÊNCIAS

- BERGALA, A. *A hipótese-cinema*. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklinks; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- CITTON, Yes. Da economia à ecologia da atenção. *Ayvu*, Rev. Psicol., v. 05, n. 01, p. 13-41, 2018
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELEUZE, G. Três questões sobre Seis vezes dois (Godard). In: DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992, p. 53-63.
- DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUSSEL, I. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, J. (org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 87-111.
- FRESQUET, A. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- KASTRUP, V. Experiência estética para uma Aprendizagem Inventiva: notas sobre acessibilidade de pessoas cegas a museus. *Informática na educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 38-45, jul./dez. 2010,
- LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- _____, J. *O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro*. In: _____, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MASSCHELEIN, J. ; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MIGLIORIN, C. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. 1. ed. - Rio de Janeiro : Beco do Azougue, 2015.

Não pense, estude. Direção: Heitor Olivovnik. Brasil: Cacimba de Cinema e Vídeo, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w4xLF9ciSrg&t=632s>. Acesso em: 20 de set. 2019.

RANCIÈRE, J. *O Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2002.

_____, J. *O Espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

ROLNIK, S. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

NOTAS

¹ ARAUJO, Raul Max Rabelo. Cinema-educação: alteridade, experiência, emancipação e ética. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

² Jorge Larrosa opta, em trabalhos mais recentes (LAROSSA, 2017; 2018), pelo uso do termo exercício para nomear a categoria que exploramos como experiência neste trabalho. Em seu abecedário o autor diz: “A experiência é uma relação com o mundo na qual algo ‘nos passa’ e isso que nos passa, nos forma ou nos transforma. Mas, introduzindo aqui a palavra exercício, tenho introduzido uma mudança de ênfase, pois o acento não está tanto na transformação do sujeito, mas na atenção ao mundo. Daí que o exercício seja uma ginástica da atenção, mas também é uma condição da experiência e da experiência no sentido de que algo ‘nos passe’. Hoje a experiência é uma palavra capturada pelo mercado, o shopping vende experiência, mas a palavra exercício não está capturada, é uma palavra bem escolar” (LARROSA, 2017, depoimento). Mesmo sabendo dessa mudança, insistimos no uso do termo para o contexto do trabalho. Para mais informações consultar o Abecedário de educação com Jorge Larrosa [vídeo] Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>.

³ Virgínia Kastrup (2010), a partir do trabalho de John Dewey (1912/2010), compreende a experiência estética como a “que faz com que a vida não se apresente como uma corrente homogênea e uniforme de fatos banais” (KASTRUP, 2010, p. 39). A experiência estética é emocional, marcada por sensações intensas, não necessariamente vinculadas às artes, mas que pode produzir uma suspensão dos juízos e tudo que é visto como “natural”, envolvendo a produção de subjetividades, de novos territórios existenciais e a transformação de domínios cognitivos.

⁴ Simone Amado Reis atuava junto a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura realizando oficinas de audiovisual em várias escolas da rede estadual.

ENSINO AUDIOVISUAL NAS PERIFERIAS: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICA E EDUCAÇÃO

ALINNY AYALLA COSMO DOS ANJOS,
MARIA BEATRIZ COLUCCI

1. INTRODUÇÃO

A contemporaneidade pode ser expressa pela imersão em um contexto visual, onde as imagens são signos e modalidades para a construção das relações sociais. Se na cultura moderna o conhecimento era veiculado predominantemente pela linguagem verbal, na cultura pós-moderna as imagens se configuram como forma cultural dominante: estamos diante de um mundo como imagem. Nesse sentido, podemos considerar a imagem como um sinal distintivo do nosso tempo. A imagem, como simbolismo e representação, desempenha, então, um papel de protagonista e coloca em jogo a construção social do olhar, a própria ideia de construção visual do mundo.

A revolução digital apenas acentuou um fenômeno que divide a audiência entre a televisão, os computadores e os meios de comunicação móveis (smartphones e tablets). Para além do consumo, que também tem encorajado a produção de imagens, acompanhamos oportunamente a aspiração de um número crescente de indivíduos em se expressarem através da arte. Nas análises das práticas culturais dos jovens que têm sido realizadas desde antes da revolução da internet, este primado da imagem já era claro.

Deste ponto de vista, a imagem é privilegiada em relação a outras práticas culturais: a visita a museus não atrai os jovens espontaneamente, e a leitura ocupa uma pequena parte do seu tempo, por exemplo. Percebemos um universo em que autoformação e o intercâmbio entre pares tem um lugar central, e no qual os formadores e educadores tradicionais, como os pais e a escola, não têm mais seu papel hegemônico na transmissão de conhecimentos. O cinema se apega muito rapidamente à educação da imagem, no que se refere a aprender a “ler e compreender as imagens” ou mesmo a exercer um espírito crítico sobre elas. Do ponto de vista pedagógico, surgem questionamentos: como reivindicar transmitir, do ponto de vista institucional – em um sistema escolar que também aproveita a racionalidade de uma avaliação tangível –, o cinema como linguagem, a transmissão de um saber-fazer (uma prática cinematográfica) e um saber-fazer que incentiva a “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2009).

Durante muito tempo, quando se pensava nas imagens e na necessidade urgente da educação, inicialmente o foco era a crítica às imagens transmitidas pelos canais de televisão aberta, que tinham abandonado qualquer reivindicação de “melhoria cultural” que as suas especificações de concessão lhes exigiam. Atualmente, pensamos no banho de imagens em que todos são imersos desde tenra idade, graças ao desenvolvimento de novas tecnologias, as redes sociais e a publicidade. A facilidade de acesso tecnológico impôs às crianças uma familiaridade diária com imagens em telas, filmes e histórias que elas veem vezes sem conta, que conhecem quase de cor e nas quais buscam uma identificação. Pensamos também na explosão das práticas da “nova teia”, aquela que não é a tela da TV, mas sim a que constitui uma rede mundial onde milhões de imagens circulam e são trocadas, e refletimos sobre o uso incessante que dela fazem hoje os adolescentes e as crianças.

O retrato que se faz é o de jovens certamente bombardeados de imagens, mas que também têm, com os equipamentos culturais, uma relação que os mais velhos não tinham: os avanços na educação cultural e a frequência de uso tornam esses equipamentos mais familiares. Então, é claro, temos que

chegar a um acordo com essas novas práticas que explodem o aprendizado cultural entre a escola e a tela. Assim vemos o desafio em que nos encontramos.

Enquanto o próprio sistema de competências ensinadas é posto em pauta, o modelo de mediação cultural é abalado pelas novas práticas dos jovens, novas políticas de visibilidade e as mudanças advindas da era digital; e este quadro pode ser o lugar ideal para refletir sobre a melhor forma de ampliação da educação artística e cultural da qual o cinema faz parte. Se partirmos do princípio de que, quando falamos de educação para a imagem, é antes de tudo uma questão de formação de uma cultura visual, encontramos, então, na análise da distribuição de papéis na qual se baseia a educação artística: escola, formadores, mediadores culturais e Estado.

O uso de filmes apenas como recurso didático para ilustrar um tema é uma prática constante nas salas de aulas. Já os poderes públicos continuam a ver as oficinas de formação de audiovisual como uma questão de acessibilidade à arte para o maior número de pessoas possível, em suas virtudes democráticas e cívicas. Podemos ver com clareza o que falta: é o que vai além da técnica, ou seja, o foco é lidar com a substância.

O crescente lugar que o ensino audiovisual tem assumido nas periferias, no campo da educação, particularmente em conexão com o desenvolvimento de “educações para”, se apresenta como proposições voltadas para a integração social e cultural dos indivíduos, seu empoderamento em todas as esferas da vida, além do ambiente escolar.

Idealmente, para a escola, isso envolve ir além de pedagogias predominantemente transmissivas, para permitir que os alunos vivam situações complexas, “empoderando” experiências (FREIRE; SHOR, 1986), em um processo ativo de construção pessoal, impulsionado por um projeto de transformação da sociedade. Contudo, é importante frisar que “o desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade e percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 87).

O paradoxo é claro: não é apenas porque a escola é igualitária (no sentido de ser obrigatória, possibilitando assim atingir, na teoria, todas as crianças e jovens indistintamente) que pode servir como ferramenta na luta contra as desigualdades culturais e forma de prevenção por antecipação dos limites estruturais da democratização cultural. É também porque a escola luta para resolver as desigualdades, ou mesmo cria desigualdades quando é utilizada

como vetor de estratégias de distinção social, que também é o campo privilegiado de projetos que visam remodelar os mapas hierárquicos culturais.

Daí a necessidade absoluta da prática, especialmente da prática artística: a partir do pensamento de Jacques Rancière, na obra *A partilha do sensível* (2009), vislumbramos o caráter político dessas manifestações artísticas. A partir dessa relação deriva o que o autor nomeia de regime das artes, ou seja, o “modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações” (RANCIÈRE, 2009, p. 13). Voltaremos a esta questão posteriormente, mas entendemos que opor a educação à prática artística é dissociar conhecimento e prática, e reproduzir separações institucionais que não fazem sentido do ponto de vista cognitivo.

Tudo na escola é questão de pluralismo, conhecimento, métodos pedagógicos, modos de socialização, valores, gestão de sala de aula, orientações aos alunos etc. Nenhum desses elementos pertence a um único modelo cultural. A adoção de um ou de outro exige debate, justificativa e crítica, o que não significa necessariamente negligência ou disfunção. Contudo, defendemos a dimensão central que a imagem assumiu no cotidiano subjetivo e, conseqüentemente, nos processos de construção e compartilhamento de significados.

A prática audiovisual na escola significa fortalecer o papel do cinema como meio de socialização em torno de experiências comuns, movimentar a dimensão comunicacional do conteúdo, seja ele qual for, e o prazer (possivelmente lúdico) que a criação artística desperta. Tornar visível, mostrar, produzir imagem é uma construção social, e é nesse sentido que nos interessa analisar o audiovisual, e em específico as relações da imagem e educação nas periferias. Também nos interessa refletir em como o professor pode atuar nessas áreas, na relação com o saber, com os alunos e com a potência da criação imagética. Outro ponto importante a ser discutido é o papel do Estado nos territórios periféricos, ações consideradas urgentes na educação para a imagem, que não se limitam ao que vem sendo proposto nacionalmente, mas vão além, englobando educação, criação, divulgação e distribuição.

Partindo do entendimento que o poder público deve estar envolvido na capacitação das populações historicamente marginalizadas, a proposta deste artigo é refletir a relação que se estabelece entre a educação para a imagem e o empoderamento, entre o Estado e os territórios periféricos, e sobre educadores e seu papel ali, com foco na potência do audiovisual. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida a partir de um olhar interdisciplinar que reuniu diferentes propostas teóricas. Utilizamos a pesquisa bibliográfica para emba-

sar nossa discussão, refletindo sobre a *partilha do sensível*, do filósofo Jacques Rancière (2009) e os conceitos pedagógicos do educador Paulo Freire (1979, 1982, 1986, 2001) e da teórica bell hooks (2013).

2. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A IMAGEM NA PERIFERIA

Para Jacques Rancière (2009), é sensível o que é tangível, visível, pensável, dizível, enfim, o que é dado para ser sentido. O sensível é, portanto, o conjunto de fenômenos externos que conhecemos por meio dos sentidos. O mundo sensível tem uma determinada configuração que resulta da partilha de espaços, tempos e formas de ação. O cidadão é aquele que tem uma parte, ou seja, aquele que é visível e tem voz.

O sensível aqui designa o mundo que os atores compartilham e sobre o qual discutem; é a realidade “organizacional” com suas prioridades e sua cultura dominante. Tornar-se sujeito político significa falar quando não é convidado, participar de mundos onde não se espera, enfim deixar o seu lugar ou sua posição. O regime das artes significa, no sentido público e coletivo, uma espécie de compartilhamento comum ou participativo, ou seja, a partilha de espaço, tempo e atividades comuns. Definitivamente, essa partilha determina que a produção simbólica tenha uma natureza pública e política, que por sua vez, é integrada por movimentos de corpos, imagens, textos e palavras.

Rancière (2009) define o regime das artes entre os regimes ético, poético e estético. O regime ético determina a razão de existência da imagem, de forma que a imagem seja consistente com a cidadania – essa é a motivação da imagem, a proposta política (tema, intenção, objetivo). O regime poético é o campo da representação, faz com que a arte seja considerada uma referência em nosso mundo, que é a imitação, sujeita a expressão de uma forma (linguagem, gênero, estilo). O regime estético diz respeito à forma sensível como a arte é consumida e apreciada pelas massas, como obra distinta. Esse regime tem como premissa a história e o passado, expressando ruptura e outras sensibilizações (RANCIÈRE, 2009).

Isto posto, a partilha do sensível está inscrita tanto na estética quanto na filosofia política. É compreendida e disseminada em geral em um sentido mais literal e menos metafórico: compartilhar o sensível é compartilhar questões de criação e meios expressivos, é compartilhar cultura através da estética. Claro, trata-se de deslocar as linhas do comum e da exclusão, atuando na esfera estética. Mas, de certa forma, referir-se a ela apenas neste sentido, é emprestar à esfera estética, não só uma dimensão e uma profundidade políti-

ca – que pode ter –, mas também uma função e uma política de poder – que ela não tem.

As artes nunca emprestam às manobras de dominação e de emancipação mais do que lhes pode emprestar, ou seja, muito simplesmente, o que têm em comum com elas: posições e movimentos dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível (RANCIÈRE, 2009, p. 26).

Nessa perspectiva, não se trata de revelar a públicos “ignorantes” os mecanismos de dominação ligados ao poder. Também não se trata de buscar um acordo consensual com base em uma orientação pragmática de emancipação. É sobretudo importante rejeitar a apropriação que oculta um saber perito e a atribuição de lugares que ela pressupõe, reconfigurando o espaço escolar como lugar propício à irrupção do discurso e do desacordo. A reflexão do filósofo nos convida a questionar, de maneira fundamental, o dualismo especialista/não especialista, ao afirmar a hipótese da igualdade. Porém, longe de qualquer ideia de colaboração, ele coloca o dissenso e o mal-entendido no próprio cerne da emancipação.

A interrupção provocada pela intervenção da arte pode, portanto, ser concebida como uma redistribuição do sensível, na medida em que o sujeito invisibilizado e, portanto, sem voz ativa, será capaz de abordar determinados temas através do dispositivo artístico. Se não parece concebível que a arte possa provocar uma modificação importante na escola, ela pode, por outro lado, introduzir uma cena controversa, e agora veremos a importância do conflito no pensamento de Rancière.

Isso nos diz que a política surge quando não há uma definição comum da situação, o que leva a uma luta para definir o próprio objeto da discussão. Trata-se de quebrar a ilusão do consenso, onde a realidade é percebida como óbvia e dada como tal, para enriquecer o debate com os pontos de vista necessariamente dissonantes de novos atores. Somente na presença de conflitos, dissenso, um desdobramento de imaginários singulares, é que podemos falar de um espaço verdadeiramente político.

A reflexão, a vida comum consagrada a refletir-se a si própria, é um pensar com o corpo que se projeta no espaço da universalidade subjetiva, e é fazer viver, com todos os outros parceiros e parcerias, essa esfera do pensamento comum, da intersubjetividade. [...] de uma humanidade comum: de uma vida humana atravessada pela reflexão, e de um pensamento que não se separa da vida, que a acompanha, que a reflete. E, nisso, as imagens são essenciais,

como a emancipação da imaginação (da capacidade de formar imagens) é essencial (CARMONA HURTADO, 2017, p. 111).

A educação para a imagem nas periferias tem seu papel fundamental no exercício da criação, fabulação e acesso ao imaginário. A criação audiovisual, nesse sentido, atua para explorar e revelar signos da experiência que, uma vez manifestos, geram saber e poder. A superação do modelo tradicional de utilização do cinema nas escolas, como instrumento puramente ilustrativo ou recurso didático, envolve o desenvolvimento de propostas de educação audiovisual que tratem as produções audiovisuais como objetos culturais e proporcionem momentos de apreciação, crítica e reflexão e, principalmente, de criação. Para Migliorin (2010, p. 108),

[...] na escola, o cinema se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si. [...] O cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme.

Ao reconhecer que as escolas não têm como objetivo apenas formar públicos passivos para a indústria cultural, mas também formar opiniões e desenvolver o espírito crítico, é necessário considerar projetos audiovisuais baseados no pensamento crítico de educação e em outras políticas de ensino. Considerando que os jovens periféricos entram na escola com grande número de imagens e significados naturalizados, esta é uma posição específica de poder. A educação audiovisual nas periferias deve buscar condições e sensibilidade para que os alunos possam enfrentar as imagens espetacularizadas produzidas pela sociedade, para estabelecer sua autonomia.

3. O PAPEL DO ESTADO NA EDUCAÇÃO PARA A IMAGEM

Desde 1990, o desenvolvimento da educação audiovisual popular no Brasil, através de projetos de ONG's, instituições públicas e privadas, é um fato indiscutível. No entanto, embora reconheçamos que o crescimento é uma conquista de alto valor do ponto de vista quantitativo, nos questionamos qual é o papel do poder público na relação da educação e do audiovisual. O Estado deve apoiar a ação cultural das periferias com políticas atentas à particularidade de cada território e em especial no que se refere à educação artística.

Quando refletimos sobre uma sensibilização para a imagem na periferia, a que está no centro da educação é a imagem que nos é oferecida pelo cinema. Por que a prioridade? Ao analisar o contexto histórico brasileiro, as oficinas e os núcleos audiovisuais têm sido os principais centros de sensibilização e de criação, fomentando uma cultura cinematográfica entre muitos indivíduos, porque a intuição ou convicção nascida da experiência mostra que é através da criação e experimentação que a inteligência e a sensibilidade são melhor trabalhadas. É, portanto, a constituição de uma cultura cinematográfica, que tem sido o principal objetivo da educação para a imagem, e é sobre este objetivo que o Estado, os governos locais e os profissionais têm se unido.

Por exemplo, a análise histórica de políticas públicas no Brasil, a partir do primeiro mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, mostra um caminho de ações¹ do Estado, mas que hoje ainda continuam longe de se estabelecer. Nesse sentido, talvez devêssemos agora debater, entre outros assuntos, como abordaremos juntos essas novas paisagens.

O primeiro reflexo, quando falamos de educação audiovisual, é referirmo-nos à necessidade de ensinar a decodificação de imagens e o seu papel na sociedade. Esta seria, em suma, a primeira emergência. Decifrar a imagem seria ajudar o jovem espectador numa luta pela sua autonomia como indivíduo, em especial quando falamos de imaginário social e representações sociais, em uma sociedade que estigmatiza a periferia, seja pela classe social ou pela cor da pele.

Na relação com a ação pública territorial², ou seja, com as iniciativas do Estado voltadas para os territórios periféricos, surgem vários questionamentos. O ensino não deveria ser necessariamente acompanhado de apoio à criação e fortes ações de divulgação, a fim de promover uma diversidade de identidades, pensamentos e estéticas e contribuir para o exercício da plena cidadania, fomentando o conhecimento da imagem e da sua prática? A ação pública pode querer encorajar o ensino audiovisual sem sentir a necessidade de se preocupar com o processo de criação ou oferecer continuidade formativa e empoderamento de jovens habitantes.

Esta forma de colocar o problema conduz inevitavelmente à seguinte questão: o objetivo da educação audiovisual é promover a diversidade e o exercício da cidadania, ou fundamentalmente a formação técnica? Outra questão: se a educação não é “necessariamente” acompanhada de fortes ações de suporte à criação e circulação de obras (divulgação, distribuição, debate etc.), qual é a legitimidade destas últimas atividades, e quem são os atores mais legítimos para as produzir? Que papel tem o Estado nestes objetivos?

A educação artística e cultural deve, então, ser abordada em sua complexidade: sem opor estética e política, conhecimento e prática, qualidade e difusão ao maior número. O Estado e as comunidades, para além do objetivo tradicional de democratização cultural, devem portar uma ambição democrática de desenvolvimento, levando em conta quatro fundamentos: descentralização, formação, continuidade no apoio financeiro e longa duração dos projetos. Isto através da constituição de um verdadeiro serviço público para a educação audiovisual, estruturado com base nas competências próprias de cada nível territorial e num papel reforçado do Estado.

Os resultados de políticas públicas nesse sentido – como o Programa para Valorização de Iniciativas Culturais (VAI)³, criado em 2003, em São Paulo, a nível municipal –, proporcionaram diversos novos projetos de educação audiovisual autônomos, onde ex-alunos se tornaram multiplicadores e produtores, circulação de inúmeras produções audiovisuais e fortalecimento comunitário, mostrando que um modelo participativo de gestão pública é um caminho possível.

Se a palavra “descentralização” ainda suscita relutância e preocupação é, em particular, porque os governos temem que o Estado não providencie o financiamento necessário para a implementação das missões que lhes são confiadas. No entanto, a descentralização visa aproximar a decisão pública dos cidadãos para a definição de uma melhor política pública e é, em nosso entendimento, um processo fundamental para a cultura: estar perto dos cidadãos e ouvi-los contribui para a melhor decisão. Se a cultura foi pioneira nesse processo de descentralização é porque muitas iniciativas se desenvolveram nos territórios, na ação cultural e na educação popular.

No entanto, essas políticas, bem como a contribuição dos diferentes níveis de governo para o desenvolvimento do ensino audiovisual, precisam ir além do apoio à produção e incluir toda uma série de ajudas diretas e indiretas, a favor do planejamento regional, através de investimentos seletivos, para promover a constituição de uma oferta cinematográfica em áreas com pouco ou nenhum acesso. Outro ponto importante é disponibilizar espaços físicos⁴, contribuir para o funcionamento de cinemas frágeis, apoiar festivais, promover o acesso à diversidade das obras, implementar formação para profissionais representativos nas várias profissões da indústria cinematográfica e desenvolver ações de educação artística e cultural.

Isto requer recursos, novos profissionais de mediação, tempo disponível no espaço escolar e convergência entre as políticas nacionais e locais. Sentimos que este assunto, que se refere mais genericamente ao problema da

educação para a imagem, ecoa uma das mudanças mais importantes do mundo contemporâneo, que se reflete no advento do que se poderia chamar de uma civilização da imagem. Preparar a juventude periférica para dominar a sua relação com o mundo da imagem em que estão imersos, é sem dúvida uma das tarefas essenciais que o serviço público deve assumir. E para isso é necessário incentivar e fomentar a prática artística e a diversidade cultural.

4. REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

Ao mostrar que a criação da imagem constitui uma questão política para jovens estigmatizados, percebemos a relação indissolúvel entre estética e política, em uma relação multilocalizada, fluida e heterogênea entre a linha da politização e da experiência sensível. É bastante comum o professor, nesses territórios, ouvir experiências de longa data de estigmatização, muitas vezes desde a infância, na escola, nos amigos e até na família. Quando não foram as próprias vítimas, refletem um conhecimento indireto de sexismo, racismo e discriminação nascido da partilha da experiência íntima de um ente querido, seja de um dos pais, um familiar ou de um amigo. Todos eles aprenderam rapidamente a experiência social do racismo e/ou da estigmatização pela classe social e lugar de moradia.

Assim, na liberdade da criação artística, o audiovisual pode produzir uma política do sensível no primeiro sentido do termo: transformação da experiência subjetiva da carne e dos afetos em um problema comum, colocando em jogo a instituição de uma sociedade desigual. Longe dos canais da democracia representativa e deliberativa, essa relação fluida com a política ou “micropolítica” é desenvolvida para agrupar experiências subjetivas e inscrevê-las, com base em uma reflexividade crítica, no fundamento da legitimidade política.

Apesar da variedade de práticas e posturas epistemológicas que abrange a educação audiovisual nas periferias, existe um traço que as conecta. Com efeito, seja a reflexão sobre a ação ou a reflexão na ação, seja a observação da realidade por meio de grades analíticas, o profissional precisa de formação para isso. No entanto, o discurso da formação muitas vezes tende a promover uma relação de desigualdade.

Embora o educador também seja formado pela formação de outros (e há, portanto, uma certa reversibilidade de papéis que sustenta a relação de possível igualdade), coloque entre parênteses ou esqueça a relação natural de poder que deriva da competência, do papel ou estatuto institucional, muitas

vezes a prática pedagógica pode gerar situações conflitantes. Com efeito, é o saber do educador que legitima a sua presença junto do sujeito ou grupo em formação.

Ao trazer o educador Paulo Freire (1979) para a discussão, concordamos com a prerrogativa do ser humano como ser incompleto, entendendo que a formação dos educadores participa de um mesmo processo de busca da integralidade, processo essencialmente ético, mas também político na medida em que ele também é um ser historicamente situado e sujeito às restrições da realidade social. Essa busca pela integralidade, por um educador, é uma busca pela competência profissional e, portanto, pela formação continuada.

Assim, o compromisso com a formação passa a ser dever ético. A competência profissional é a base que legitima a autoridade do professor. Se essa competência deve ser técnico-científica é também ético-política, porque não permite que o conteúdo seja ensinado isoladamente da postura do professor, não há divisória neste sentido. O ensino é, portanto, inseparável da formação ética de quem educa. É o caráter ético da educação que exige que o professor seja coerente, ou seja, que se preocupe em diminuir o distanciamento entre ele e seus alunos, em especial nas práticas discursivas. A consciência passa a ser condição para assegurar essa coerência, porque é a consciência crítica do mundo e das relações que temos com ele. Assim, a educação e a formação são essencialmente dialógicas, pois o espaço educativo torna-se um “texto” que deve ser constantemente “lido” e interpretado (FREIRE, 1979).

Da mesma forma que a leitura de mundo feita pelo aluno deve constituir um ponto de partida para ter acesso à inteligibilidade do mundo que ele constrói pelo seu pensamento, a formação deve promover uma leitura cada vez mais analítica da sociedade, apelando a uma consciência crítica, que é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais” (FREIRE, 1982, p. 138). Ou seja, uma consciência capaz de compreender a realidade circundante e de se situar neste contexto de forma lúcida e criativa, para transformar essa realidade.

Na medida em que o sujeito, por meio dessa leitura do mundo, toma consciência de suas relações de pensamento e ação com seu meio, essa consciência se torna conscientização. Por meio dessa leitura o sujeito se constitui como autor/ator em toda a sua liberdade, mas isso não significa que cada um leia sozinho, porque, por um lado, uma leitura crítica implica a descentralização do sujeito e o diálogo com os outros; por outro lado, o sujeito necessita de um instrumento teórico que lhe permita ir além da percepção sensível para

elaborar o conhecimento da realidade e reformulá-lo a partir dos dados que resultam da aplicação desse conhecimento (FREIRE, 1982).

É importante frisar, que a conscientização não está calcada na manipulação de ideologias. Além disso, converter a consciência em uma forma de doutrinação seria incompatível com o caráter essencialmente dialógico da educação como prática de liberdade. A consciência nasce de uma leitura pessoal, mas crítica do mundo, que só pode ser feita em plena liberdade, identificando-se com a própria ação cultural livre. Assim, o formador desempenha apenas o papel de facilitador por não pretender constituir um único modelo de consciência crítica e por estar ciente de que as pessoas em formação não estão lá para ele libertá-las. Por outro lado, a sensibilização, que se realiza na unidade da práxis, é suscetível de conferir um sentido de desenvolvimento pessoal e social indissociável de um sentido ético-político (FREIRE, 1982).

Freire (1987) acreditava que as formas autoritárias da educação inibiam a libertação e a liberdade dos oprimidos. Assim, argumenta que a mudança pode vir através de um processo de diálogo e reflexão que leve à transformação, através de ação ou intervenção, sendo esse processo a *práxis*. O verdadeiro conhecimento, segundo Freire (1987), emerge através de uma inquieta, contínua, esperançosa, investigação crítica com outras pessoas sobre suas relações com o mundo.

O homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existenciais diferentes, de distinguir 'ser' do 'não ser'; de travar relações incorpóreas.... Criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto-objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura. (FREIRE, 1979, p. 63)

Portanto, Freire defendeu que, em vez de perceber os estudantes como “depósitos vazios” que os educadores irão preencher com conhecimento, estes devem ter permissão para desenvolver a práxis, uma forma inventiva de vida que incentiva a reflexão livre, criativa e a ação pensativa a fim de mudar o mundo, ao mesmo tempo em que também são transformados no processo. O audiovisual é uma ferramenta potente para isso.

A partir desta reflexão, incluímos o pensamento da teórica bell hooks, no livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (2013), com a perspectiva de pedagogia interseccional. Paulo Freire teve um efeito profundo sobre seu pensamento e sobre sua prática, particularmente em torno dos conceitos de alfabetização e consciência. Para hooks, a educação

é essencial para o futuro, porque a falta de leitura, escrita e habilidades críticas serve para excluir muitas mulheres e homens do processo político e do mercado de trabalho. Assim, considera a alfabetização bem mais do que ser capaz de ler e escrever, pois permite que as pessoas, particularmente aquelas que são marginalizadas e discriminadas na sociedade, adquiram uma consciência crítica (HOOKS, 2013).

Hooks pontua a importância das histórias de vidas dos alunos dentro da sala de aula, pautando e exemplificando as discussões teóricas, para que os alunos possam aprender sua linguagem pessoal a partir de suas próprias experiências. A autora aspira por uma sociedade democrática, cuja premissa moral é que cada indivíduo tenha direito à educação que permitirá que ele/ela atinja seu crescimento máximo como pessoa. Também apresenta esta noção de forma semelhante à de Freire, ou seja, uma combinação de reflexão e ação, e considera que requer práxis por parte não só dos estudantes, mas também do educador.

Esse processo pedagógico libertador na sala de aula pode promover um senso de conscientização tanto nos alunos quanto em seu professor. É o que ela denomina de “pedagogia engajada”, onde os educadores se concentram em se conectar com as experiências vividas de seus alunos, criando assim um senso de comunidade na aprendizagem coletiva (HOOKS, 2013).

[...] A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade (HOOKS, 2013, p. 273).

Hooks propõe pensar em como professores e alunos podem aprender juntos, para que ninguém tenha o tipo de poder de usar a sala de aula como um espaço de dominação. Esta questão não se restringe ao relacionamento professor/aluno, mas também na questão da diversidade, particularmente em torno das questões de raça, gênero e sexualidade. hooks sustenta que a sala de aula deve ser um lugar que sustenta a vida e expande a mente, um lugar de mutualidade libertadora, onde professores e alunos trabalham em parceria. Portanto, eles devem, em conjunto, gerar e refletir sobre o conhecimento de como viver como cidadãos ativos no mundo (HOOKS, 2013). Ao longo do processo, os alunos irão desenvolver criatividade e habilidades críticas,

descobrir maneiras de conectar fenômenos e processos, explicar problemas e aprender o pensamento histórico do passado e da realidade.

O propósito do ensino audiovisual na sociedade contemporânea é permitir aos alunos vivenciar e gerar conhecimentos que possibilitem se reconhecerem no mundo das imagens. Também é uma forma de valorizar o espírito artístico através da tecnologia, ao mesmo tempo que vai estimular o campo da autonomia crítica e criativa. Para isso, a docência deve ser realizada com ética em relação às diversas vivências dos alunos. É necessário levar em consideração que os ambientes escolares e suas populações diferem entre si e, também, dos ambientes de formação de educadores onde as práticas pedagógicas foram criadas.

As realidades reveladas pela análise crítica são, portanto, diferentes, assim como as relações que os professores constroem com elas. Além de fatores pessoais relacionados à história de vida, formação e crenças de professores, um professor que trabalha em uma escola particular abastada e outro que trabalha em uma escola periférica, por exemplo, podem perceber diferentes realidades familiares e sociais, além de formas de desequilíbrio de poder, incluindo seu poder na sala de aula.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1982, p. 90)

O que se torna importante é a posição crítica assumida e vinculada à análise sobre a realidade (que pode recorrer a métodos ou técnicas muito diferentes) e o compromisso com a melhoria da realidade que resulta dessa consciência. Em síntese, a noção de consciência, inserida em uma concepção essencialmente dialógica de educação e formação, pode dar um novo sentido ao desenvolvimento da reflexividade docente. Na medida em que requer uma leitura crítica da realidade educacional e o entendimento da sua historicidade, empurra o professor, também um ser inserido na história, a questionar os contextos institucionais e sociais que permitem uma interpretação diferente do problema proposto ou ajudam a compreender a relação entre o particular e o global.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destas reflexões emerge que a mudança pedagógica na educação para a imagem nas periferias proposta aqui, não é de forma alguma simples, mas um processo complexo que perturba a ordem das coisas: do lado dos atores que têm que fazer deslocamentos para se afirmarem na sua singularidade, e tornarem-se plenamente atores sociais e sujeitos de sua história; e do lado dos facilitadores (educadores, profissionais, Estado), retirados da sua zona de conforto, para lidar com as contradições e ultrapassar os obstáculos inerentes ao processo.

Pode-se certamente duvidar da eficácia de uma pedagogia visual que pretende levar um espectador, sem dúvida fascinado pelo inédito, a questionar seu olhar e o lugar onde está, ou seja, seu lugar nas relações simbólicas, hierárquicas, espaciais e sociais. De sua condição de minoria, a educação para a imagem propõe caminhos para quebrar sua invisibilização social, na medida em que vivencia o espaço social e fundamenta o acesso a oportunidades e lugares. Porque é em termos de relações sociais e relações de poder que essa proposta é abordada, em uma perspectiva de libertação, questionando abordagens transmissivas e/ou moralistas, passando por uma conscientização e, posteriormente, por um comprometimento dos atores, e sendo geradora de mudanças, na medida em que permite transformar, aos poucos, as lógicas educacionais.

Se a educação, em sua base, exige mais do que apenas o “conceito” de diversidade, pois a diferença é como um catalisador de seu progresso, questões de gênero, raça e classe fazem parte do cotidiano escolar. É impossível separar os corpos discentes constituídos dessas categorias enquanto trabalhamos com currículo e conteúdo. Pensar em educação no Brasil é entender que vivemos em um sistema social caracterizado pela desigualdade e opressão.

A partir dessas reflexões podemos desenvolver outras propostas sobre a educação para a imagem nas periferias, no âmbito escolar ou formativo em políticas públicas de Estado, seja federal, estadual ou municipal. O que destacamos é a importância de estabelecer outras práticas pedagógicas, onde seja trabalhado o potencial educativo, subjetivo e criativo do audiovisual, visto também como ferramenta social de expressão.

6. REFERÊNCIAS

- CARMONA HURTADO, Jordi. “A imagem como potência de reflexão”. In: *Viso: Cadernos de estética aplicada*, v. XI, n. 20 (jan-jun/2017), pp. 99-113.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad.: Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo Martins Fontes, 2013.
- MIGLIORIN, C. “Cinema e escola, sob o risco da democracia”. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 104-110, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/1604/1452>. Acesso em: 27 jan. 2021.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível. Estética e política*. São Paulo: EXO experimental/ Editora 34, 2009.

NOTAS

¹ Podemos citar como exemplo, os Pontos de Cultura, parte da Política Nacional de Cultura Viva (2004), e Revelando os Brasis (2004), projeto de formação e inclusão audiovisual para residentes de municípios com até 20 mil habitantes.

² Estamos nomeando “ação pública territorial” as ações governamentais específicas para certos territórios, como periferias, comunidades quilombolas e indígenas.

³ Programa dirigido a pessoas interessadas em desenvolver projetos culturais, principalmente jovens, entre 18 e 29 anos, de baixa renda e moradores de áreas periféricas da capital paulistana.

⁴ Como o Programa “Cinema perto de você” instituído em 2012 no governo de Dilma Rousseff.

CINEMA E ESPORTE: PRATICANDO DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES NA ESCOLA

HAMILCAR SILVEIRA DANTAS JUNIOR

1. INTRODUÇÃO:

Desde o século XVIII, o período conhecido como modernidade nos legou práticas e instituições fundamentais ao avanço da humanidade que, por conseguinte e em oposição aos apologistas da sua ruína, demonstram a necessidade de reorganizar constantemente ideias e ações na direção de fazer vingar seu projeto de avanço civilizacional. Dentre as instituições, a escola tornou-se espaço fecundo à formação de crianças e jovens sob o prisma do iluminismo. No âmbito das práticas, especialmente de lazer, expuseram abertamente as tensões entre prazer e controle, ampliaram as experiências subjetivas, as dimensões estéticas e lançaram à cena pública a necessidade de ver e ser visto.

A prática por excelência da modernidade é o cinema. Para Charney e Schwartz (2004, p. 18), a cultura moderna foi “cinematográfica” antes do cinema, pois “tornou inevitável algo como o cinema, uma vez que suas características desenvolveram-se a partir dos traços que definiram a vida moderna em geral”.

Se a cultura moderna era cinematográfica, entendo que era “esportiva” também antes do esporte, haja vista que na modernidade se conjuraram as possibilidades para a gestação dessa prática que, assim como o cinema, pautou-se na imagem e na expectativa de se fazer visto na cena pública. Walter Benjamin (1996, p. 183) expõe essa aproximação:

A técnica do cinema assemelha-se à do esporte no sentido de que nos dois casos os espectadores são semi-especialistas. [...] No que diz respeito ao cinema, os filmes de atualidades provam com clareza que todos têm a oportunidade de aparecer na tela. Mas isso não é tudo. Cada pessoa, hoje em dia, pode reivindicar o direito de ser filmado.

A partir das reflexões de Melo (2006b) acerca das origens do esporte moderno é possível inferir nexos claros com o cinema. Ambos possuem características marcantes da modernidade: organização institucional, calendários próprios, corpo técnico especializado e amplo mercado ao seu redor.

De igual modo, Melo (2006b) afirma que cinema e esporte geram algumas características de enraizamento simbólico na modernidade: o corpo é trabalhado, exposto e visto; a imagem é representação do real e, em alguns casos, confunde-se com a própria realidade; a postura do torcedor/espectador tem se estabelecido entre a ação e a passividade; a dinâmica de patrocínios e negócios tem potencializado o consumo dos produtos e símbolos esportivos; naturalizaram-se os estereótipos do heroísmo, superação e grandiosidade.

Diante das transformações produzidas ao longo do último século, com uma sociedade pautada na visibilidade, em imagens esportivas e cinematográficas que alimentam anseios, desejos e percepções, como a escola pode mediar tais práticas? Como, pela mediação do cinema e do esporte, educar a juventude para o esporte através da arte?

2. CINEMA, ESPORTE E ESCOLA: APROXIMAÇÕES

A onipresença do esporte nas aulas de Educação Física e nas atividades extracurriculares produziu algumas alterações na rotina escolar e na sua organização: fez com que os conteúdos clássicos, tais como jogo, dança, lutas,

ginásticas já fossem todos esportivizados; tornou a organização do currículo de Educação Física na escola regida pelos espetáculos dos jogos escolares; transformou suas práticas em expressões corporais com as quais os alunos sonham e se manifestam (DANTAS JUNIOR, 2010).

Historicamente, na Educação Física, os conteúdos que se aprende são as técnicas, táticas e regras esportivas. Os espaços e tempos escolares são constituídos de espaços e treinos esportivos. No campo metodológico, a organização do trabalho pedagógico segue um “método de demonstração” (professor mostra e alunos repetem) e uma estrutura nos moldes clássicos da escola militarista (aquecimento, aula propriamente dita e volta à calma).

Tal organização vem sendo refutada desde a década de 1980 e já passamos da fase de denúncias para a fase de proposições que vem sendo desenvolvida em vários Programas de Pós-graduação, cursos de Licenciatura e grupos de pesquisa em universidades brasileiras.

Dentre essas proposições estão os vínculos entre Educação Física e cinema. Tinoco e Araújo (2017) realizaram um levantamento dos estudos brasileiros que se dedicaram a relatar aproximações a essa relação pedagógica. Investigando os trabalhos acadêmicos na área constataram que há uma discreta produção que aprofunda o fazer didático da Educação Física para, com e através do cinema. Tal produção revela um uso limitado dos recursos audiovisuais, não obstante apresentem experiências de sucesso e ideias promissoras para qualificar a ação docente na educação básica.

Diante dessa perspectiva, entendendo que os caminhos precisam ser pavimentados, sou compelido a definir que tipo de concepção de educação me baseia no trato com o cinema nas aulas de Educação Física. Não é uma proposta novidadeira de uso de “tecnologias” audiovisuais inovadoras. O que se impõe aqui é entender as bases de sustentação dessas práticas e os usos dessas ferramentas, ou seja, que concepção de educação, de organização do trabalho pedagógico e projeto de formação assentam essa proposta.

De modo assertivo, entendo que a finalidade da educação é produzir no humano uma segunda natureza, aquela na qual o humano se apropria do mundo natural e social, transformando-se!

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura

letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (SAVIANI, 2011, p. 14).

Nessa base teórica, o currículo, que consiste nas atividades centrais ou nucleares da escola, se sustenta no trato com toda a produção cultural humana, o que inclui as artes e as práticas corporais estéticas e esportivas. Isso posto, o cinema é via fundamental no processo formativo, não é apenas um acessório didático. Ver cinema, entender cinema e fazer cinema é tão fundamental quanto ver, entender e fazer idiomas, ciências, esportes.

Assumo, nessa toada, uma concepção de educação que implique que a organização do trato pedagógico, antes de organizar metodologicamente as aulas e ações didáticas, precisa assentar princípios curriculares para o trato com o conhecimento e o diálogo entre as áreas do saber, diálogos interdisciplinares. Esses princípios são: a relevância social, contemporaneidade e simultaneidade dos conteúdos, a concepção de clássico, a adequação às possibilidades sócio cognoscitivas dos alunos e alunas, o confronto e contraposição de saberes e a provisoriedade do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O cinema nos oportuniza ver e ler o mundo sob lentes plurais, o que destaca sua relevância social. Possibilita apreender formas de interagir com o mundo a partir do que há de mais moderno e tecnologicamente avançado. Ao mesmo tempo, o cinema reforça o entendimento do que é clássico, do que é permanente, do que permite leituras e releituras, percepções e ressignificações acerca do real. Tal relação entre o clássico e o contemporâneo permite dialogar com as potencialidades sócio cognoscitivas dos alunos e alunas, estimulando a criação e recriação do mundo. Por fim, por sua linguagem, oportuniza perceber as conexões e simultaneidades dos saberes, ao tempo que reforça suas historicidades e dimensões múltiplas de construção do conhecimento.

O currículo, nesse processo, é concebido como uma construção coletiva, ligado a um projeto de formação humana democrática que deve privilegiar uma dimensão multicultural.

Conforme Araújo (2018), existe uma predominância da abordagem monocultural do esporte na escola: uma prática cultural que reproduz os valores sociais; o rendimento como modelo de análise (competitividade oficial, regras universais, especialização, mensuração e recordes, meritocracia e pro-

atividade); prática na qual se priorizam as regularidades e continuidades. Por oposição, faz-se mister construir formas pedagógicas multiculturais do esporte na escola sob uma perspectiva de heterogeneidade, conforme aponta Stigger (2000): prática passível de alterações e adequações aos interesses dos indivíduos; práticas nas quais as pessoas são sujeitos de ação e que podem obedecer a motivações de coletivos particulares; práticas que sejam problematizadas em uma relação de interação e conflito, não de aceitação passiva; práticas que se estabeleçam por efeitos de recriação cultural.

Por sua vez, as artes adentram o seio escolar vinculado à disciplina “Educação Artística” ou aos eventos que envolvam pinturas, musicalização, teatralização, fotografias, cartazes. Não obstante, a arte é muito mais uma experiência vivida que aprendida, mais uma experiência que um aprendizado teórico. As amarras disciplinares e a distinção entre cultura erudita e popular tornam as artes um território de difícil acesso e que cria um abismo ao aguçar de sensibilidades. O cinema somente é colocado na escola como uma atividade complementar, ora para ilustração de conteúdo, ora para preenchimento do tempo. Visto como uma manifestação cultural de lazer, por isso mesmo improdutiva, o cinema não tem importância no terreno “sério” e comprometido com a formação intelectual dos jovens. Nada mais incoerente e contra-producente, haja vista o consumo de audiovisual pelos jovens na internet e nos pacotes de *streaming*.

Se, conforme afirma Duarte (2003), os filmes criam um efeito de realidade nas pessoas muito mais impactante que qualquer outra forma de arte, ao irmos ao cinema fazemos um pacto com a ficção e estabelecemos um intervalo no cotidiano da vida e assumimos uma “impressão” da realidade. O espectador também estabelece uma “identificação” com as personagens e as tramas vislumbrando possibilidades de realidade no mundo possível. Por fim, o espectador produz uma dada “interpretação”, produz sentidos e significados próprios das suas capacidades de ver e ler o mundo por meio daqueles códigos de imagem e som. Com essas interpretações é possível concluir que a escola precisa aceitar o conhecimento oriundo das nossas visitas aos filmes como algo elaborado e com argúcia lógica.

A escola vem perdendo a oportunidade de estabelecer diálogos mais próximos aos anseios e linguagens da juventude ao se privar de lidar com o cinema entre seus muros. Do mesmo modo, tem restringido as possibilidades educativas do esporte ao orientá-lo somente pelos princípios de seleção para os jogos escolares, excluindo a imensa maioria dos estudantes das práticas esportivas efetivas.

Em diálogo interdisciplinar com o esporte, pensamos que no cinema, as possibilidades de representação do esporte têm sido múltiplas, a exemplo de: usar o jogo como “metáfora da vida”; mostrar as práticas como modelos de desencanto, de desilusão e de controle, mas também de superação, de êxtase e libertação; expor as inúmeras dimensões humanas e sociais em disputa.

3. USOS PEDAGÓGICOS DO CINEMA PARA UMA EDUCAÇÃO ESPORTIVA PELA ARTE:

Partindo das reflexões acima, entendo que é fundamental erigir maneiras de pensar e planejar os usos do cinema na escola como uma forma de animação cultural para pensar filmes que tematizem o esporte e possibilitem proposições fecundas na construção dos diálogos entre esporte e cinema.

Melo (2006a) propõe três tipos de uso do cinema para aprender sobre esporte: a utilização da arte para discutir a prática esportiva em si; a utilização da arte para discussão ampliada por meio do esporte; e a utilização da arte, a partir do esporte, para uma educação para a arte.

No campo da utilização da arte para discutir a prática esportiva em si é possível utilizar os filmes para aprender sobre o esporte em suas diversas frentes: os aspectos técnicos, táticos e normativos (regras); as discussões que envolvem ação individual e coletiva.

No que se refere à utilização da arte para uma discussão ampliada por meio do esporte, a proposta prevê o esporte inserido em contextos sociais ampliados, que independe de modalidades esportivas e suas peculiaridades técnicas. A partir da leitura cinematográfica do esporte é possível discutir questões políticas, religiosas, étnicas, culturais, éticas, históricas.

No campo da utilização da arte para uma educação para a arte, a perspectiva é ampliar o acervo cultural dos alunos de maneira a que eles possam compreender os múltiplos tipos de manifestação artística que vão se somando até dar forma ao filme em si. Fotografia, figurino, cenografia, história/roteiro, montagem, artes gráficas, trilha sonora/música são práticas especializadas que parecem insondáveis. Práticas estas que estamos habituados a ver nos filmes, mas não tomamos conhecimento da sua importância na contextualização da narrativa. Alguns filmes que tematizam o esporte podem auxiliar na compreensão dessas “artes” e mesmo vislumbrar o esporte enquanto expressão do belo, enquanto “arte”.

Tomando por base Napolitano (2003) pode-se projetar o que devemos privilegiar em cada faixa de escolaridade: conceitos, habilidades, temáticas, problemas, gestualidades. Nas aulas de Educação Física, o que privilegiamos?

Habilidades motoras, relações sociais, significados do jogo, suas representações no mundo, prazer, fruição, elevação da autoestima são possibilidades de realização construídas no aprender esporte, com e para além do esporte.

Todavia, tal dimensão parece um exercício retórico que não se sustenta em princípios de organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, tomamos novamente por base as orientações do Coletivo de Autores (1992) que, definidos, os conteúdos, faz-se necessário organizá-lo em tempos pedagógicos para apreensão e recriação do conhecimento. Esse tempo pode ser dividido em quatro ciclos: de organização da identificação da realidade (Educação Infantil); de iniciação à sistematização do conhecimento (Ensino Fundamental 1); de ampliação da sistematização do conhecimento (Ensino Fundamental 2); e de sistematização do conhecimento (Ensino Médio).

No primeiro ciclo, os filmes e desenhos animados de curta metragem introduzem as crianças em mundos de imaginação que se confrontam à realidade. É o momento em que as personagens são imortais, desafiam as leis da Física, oportunizam o prazer do riso e da fantasia, ao tempo que estimulam recriações corporais, expressões rítmicas e sensoriais por meio de gestos, pinturas, imitações.

No segundo ciclo, os filmes devem proporcionar a passagem da imagem como narrativa simples às narrativas mais complexas que são o caso dos filmes longa-metragem. Para tanto, devemos focar na ampliação do nível cultural dos alunos mediando valores e códigos de conduta, o que pode ser dialogado com produções que enfatizem a amizade, o respeito aos grupos de convivência, a tensão com as normas postas e negociadas.

O terceiro ciclo envolve jovens entrando na adolescência, sendo possível complexificar as análises e estabelecer aproximações do esporte com problemáticas do cotidiano e que oportunizem novas leituras do mundo. Partindo de filmes que ilustram distintas modalidades esportivas, desenvolvendo olhares sobre o mundo e as regras sociais de convivência, as impostas e as negociadas. É possível perceber choques culturais, tensões sociais de gênero, étnicas e orientação sexual, além de tencionar com a compreensão da dinâmica social que envolve o mercado esportivo.

Ao fim e ao cabo, no último ciclo, partimos para a lida com jovens que estão se preparando para adentrar o ensino superior, portanto formando compreensões mais elaboradas, principalmente estabelecendo conexões mais concretas entre as diversas áreas de conhecimento. É possível acirrar os debates das questões trabalhadas no ciclo anterior, principalmente as afetas ao uso de drogas, gênero, etnias e orientação sexual, opressões e desigualdades

sociais, confrontos culturais e identitários, a indústria do esporte e seus efeitos na vida social de atletas e pessoas que os circundam, assim como a compreensão da história na produção e/ou resolução de grandes problemas da humanidade. De igual modo, podemos refletir sobre como práticas esportivas “possíveis” são retratadas sob a lógica da ultraviolência em filmes que enfatizam distopias ou futuros comandados por Estados totalitários. É possível conhecer e aprofundar os elementos que compõem o fazer cinematográfico aos quais os alunos já convivem, mas não se dão conta de sua relevância e possibilidades, a exemplo da música.

Como recurso de planejamento e organização das sessões de cinema na escola, no âmbito das aulas de Educação Física, proponho a elaboração de um “Roteiro de diálogo cinematográfico” que não tem intenção de ensinar a ver ou direcionar o olhar do aluno para o filme, mas que contemple as questões centrais a serem observadas pelos alunos a cada sessão e que serve como balizador dos debates após a assistência do filme.

Tal roteiro deve ser significativamente adaptado para cada ciclo de aprendizagem, a exemplo da Educação Infantil. Nessa fase, as crianças ainda não estão alfabetizadas formalmente. Desse modo, o roteiro deve ser adaptado às linguagens que elas dominam como imagens e gestos.

Cabe aos professores responsáveis por cada sessão, um esforço de análise feita para seu aprofundamento do conhecimento e como elemento enriquecedor da atividade com os alunos, devendo contemplar: fase de pesquisa do filme-tema e suas intenções, as contribuições do diretor ao cinema e ao tema, bem como dos atores envolvidos com a produção; uma fase de primeira assistência para reconstituição da história, delimitação da função dos personagens na trama e reconstituição das mensagens expressas como conceitos, valores e ideias no filme; uma fase de segunda assistência que envolva aprofundamento em características técnicas relevantes nos filmes (trilha sonora, fotografia, cenários, roteiro), bem como nas formas de representação do esporte nas suas diversas características.

3.1. CINEMA E ESPORTE NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

No segundo ciclo de seriação, os alunos e alunas passam a estabelecer os primeiros nexos com a realidade, estabelecer relações e abstrações simples. Nesse momento, proponho que os filmes proporcionem a passagem da imagem como narrativa simples às narrativas mais complexas, próprias dos fil-

mes longa-metragem, os quais exigem mais concentração e uma diretividade da assistência para as problemáticas objetivadas em cada aula.

Os filmes devem focar na ampliação do nível cultural dos alunos mediando valores e códigos de conduta, o que pode ser dialogado com produções que enfatizem a amizade, o respeito aos grupos de convivência, a tensão com as normas postas e negociadas. Filmes como *Cars* (*Carros*, 2006), de John Lasseter, *Menino Maluquinho* (1994), de Helvécio Ratton, *The love bug* (*Se meu fusca falasse*, 1968), de Robert Stevenson e *Racing Stripes* (*Deu zebra*, 2005), de Du Chau possibilitam, a partir das problemáticas de distintos contextos culturais, com distintas modalidades esportivas e com distintos “sujeitos”, aprender/dialogar com os temas sugeridos. É possível também nessa fase usar filmes que ampliem o acervo de gestos motores dos alunos mediando os gestos possíveis e a magia do gesto “esportivo-cinematográfico” exposto em filmes como *Space Jam* (*Space Jam - o jogo do século*, 1997), de Joe Pytko e *Uma aventura do Zico* (1998), de Antônio Fontoura. Como exercício explicativo, expomos o filme *Metegol* (*Um time show de bola*, 2013), de Juan José Campanella.



Crédito da imagem:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Metegol>

I – Elementos Informativos:

1 - **Título do Filme:** Um time show de bola

2 - **Ficha Técnica do Filme:** UM time show de bola (Metegol). Direção: Juan José Campanella. Intérpretes (Vozes): Juan José Campanella, David Masajnik, Lúcia Maciel, Pablo Rago, Natália Rosminati e outros. Buenos Aires: Antena 3 Filmes, 100 Bares Productions, Catmandu Entertainment, Telefe, JEMPISA, 2013. 1 DVD (106 min.), color.

3 - **Gênero e Temática:** Aventura.

4 - **Sinopse da História:** Amadeo é louco por totó. Ele construiu seus próprios jogadores de brinquedo. Um dia ele é desafiado por Ezequiel, um garoto metido que vive se

gabando por ser um grande jogador de futebol de verdade. Amadeo vence a partida de totó e Ezequiel jura se vingar da derrota. Anos mais tarde, ele retorna um jogador de futebol muito rico e comprara toda a cidade para fazer dela um parque temático gigante. Para salvar sua amada cidade, Amadeo terá que aceitar o desafio do vilão: uma partida de futebol de verdade. É quando acontece a mágica: os bonecos da mesa de jogo ganham vida para ajudar o seu companheiro Amadeo.

5 - Personagens centrais e função na história:

- Amadeo: Jovem tímido e bondoso que adora jogar totó;
- Ezequiel/Grosso: Jogador de futebol metido e egoísta;
- Laura: Jovem bondosa por quem Amadeo se apaixona;
- Capi: Capitão do time de totó de Amadeo.

6 - Biografia e filmografia do Diretor: Juan José Campanella é um diretor de cinema argentino que ficou muito conhecido com o filme “O segredo de seus olhos”, que venceu o Oscar de melhor filme estrangeiro em 2009. “Um time show de bola” é o seu primeiro filme de animação.

II – Delineamentos Pedagógicos:

1 - Faixa etária e nível de escolarização: 10 anos. 5º ano do Ensino Fundamental.

2 - Temática: Jogar por prazer ou por dinheiro? Que valores o esporte pode nos ensinar?

3 - Restrições: Não há restrições.

4 - Conjunto de questões a observar:

- Qual o comportamento de Ezequiel no filme? O que ele mais fazia? Como os habitantes da cidade enxergavam ele?
- Ezequiel é o modelo de jogador de futebol bem-sucedido: muito treino, muito dinheiro e toda a imprensa acompanhando sua vida. O que vocês acham desse modelo de futebol? É preciso ser assim como ele é para ter sucesso?
- Vocês perceberam que a construção de um estádio moderno acaba destruindo parte da cidadezinha? O que acham disso?
- O que vocês acharam da relação de Amadeo com seus jogadores?
- O que vocês acharam do pai contando a história para o filho que só gostava de jogos eletrônicos?

5 - Outros Elementos de destaque:

- O filme é argentino, mas o time de totó de Amadeo é todo verde e amarelo, que vocês acham que o diretor queria mostrar?
- Observem as músicas que tocam no filme: são legais? Qual você gostou mais?
- Observem a cena de construção do Universal Astro Gol! Vocês sabiam que há uma cena muito parecida em um filme de guerra? Inclusive com a mesma música, o clássico “Cavalgada das Valquírias”, de Richard Wagner (1856)? Vou mostrar qual!
- Vocês conhecem totó? Já jogaram? Vocês sabem outros nomes desse jogo? E futebol de botão?
- Você reconhece algum jogador de futebol parecido com os bonequinhos de Amadeo? Vamos pesquisar sobre eles.
- Vocês conhecem quem faz as vozes dos filmes? Vamos criar vozes diferentes?

- Que tal usarmos a imaginação e criarmos novos personagens, desenhando outros “jogos” para o filme?

Quadro 1 – Roteiro de Metegol (Um time show de bola)

O filme é riquíssimo em possibilidades tanto na reprodução e problematização de estereótipos, quanto às críticas feitas à lógica empresarial do mundo esportivo. No campo dos estereótipos, o filme opõe Amadeo e Ezequiel como as figuras clássicas do mocinho, bondoso e incorruptível, e do vilão arrogante e trapaceiro. De igual modo, faz da figura do empresário, uma personificação do mal expressa na fala gutural e no sorriso ameaçador.

Ao estabelecer a oposição entre Amadeo e Ezequiel, Campanella transporta para distinção entre as equipes. Uma equipe de jogadores profissionais, altamente treinados com toda a tecnologia do moderno treinamento esportivo, contra a equipe de populares da cidade que não poderia ser mais diversificada e fora dos padrões: o padre velho, uma senhora idosa de seios enormes, o gigantesco, mas sem mobilidade alguma, dono do bar, um jovem magricelo de características emo¹, o ladrão da cidade e o policial que tenta a todo custo prendê-lo, além e um mendigo cuja principal arma é seu fedor insuportável. Aliados a esses improváveis atletas, o time de pebolim de Amadeo, magicamente, ganha vida e vai ajudar no grande jogo. Obviamente, a derrota no jogo para a equipe de superatletas se traduz em vitória no reconhecimento do esforço daqueles “atletas” de ocasião.

Ganha destaque nesse movimento, a amizade que Amadeo estabelece com seus “atletas” de pebolim, todos com nomes próprios, que, ao ganharem vida, tornam-se a tradução fantástica de uma relação fraterna com seus brincados. Essa dimensão nos é lançada na abertura do filme quando acompanhamos um pai contando essa história para seu filho, um viciado em jogos eletrônicos. Ao final, descobrimos que aquele pai é Amadeo tentando apresentar ao seu filho, novas possibilidades de realização pessoal no brincar, no construir de amizades e na construção e valores.

O filme de Campanella, do ponto de vista da temática, oferece essas possibilidades de diálogo com os jovens escolares na construção de percepções sobre o esporte e o mundo da vida. Do ponto de vista da linguagem cinematográfica, no estabelecimento de um diálogo interdisciplinar, cabe ao professor apontar tais dimensões ampliando a educação estética dos estudantes.

As coreografias do futebol são um desafio para qualquer filme, mesmo na animação, o que nos permite problematizar esse aspecto na escola. De igual

modo, a animação nos permite pensar e recriar personagens, tanto do ponto de vista corporal quanto das vozes. Podemos estimular as crianças a pensarem o porquê de Amadeo ter um time verde e amarelo, tendo em vista que o filme é argentino. Podemos, portanto, superar essa narrativa da imprensa nacional que estimula rivalidade, por vezes ódio, contra os argentinos no futebol não concebendo-os como adversários, mas rivais e inimigos. O filme estabelece, por meio de sua estética, uma construção dos jogadores de pebolim com semelhanças a jogadores reais de futebol como Valderrama, Higuaita e Álvarez, todos colombianos, demonstrando o quanto Campanella busca, por meio do futebol, uma certa unidade latino-americana. Já no campo da prática, o filme estimula o professor de Educação Física a construir junto às crianças novas possibilidades do brincar com o futebol com jogos como pebolim, futebol de botão, dedobol (com moeda), permitindo que os mesmos saiam da rotina dos jogos eletrônicos, como o filho de Amadeo ao fim do filme.

Por fim, como estímulo a conhecer outras produções cinematográficas, o filme faz duas alusões clássicas: a abertura emulando *2001, a space odyssey* (2001, *uma odisséia no espaço*, 1968), de Stanley Kubrick, na qual a música de Johann Strauss, “Assim falava Zaratustra”, embala um grupo de primatas que usam um crânio como bola, antecipando a criação do futebol, no qual o crânio em um *jump cut* transforma-se em uma bola; e uma cena que mostra helicópteros trazendo os materiais para a construção do grande estádio que destruirá a cidadezinha ao som de “A cavalgada das Valkírias”, de Richard Wagner, emulando *Apocalypse Now* (1979), de Francis Ford Coppola. Nos dois casos, os helicópteros só trazem a destruição.

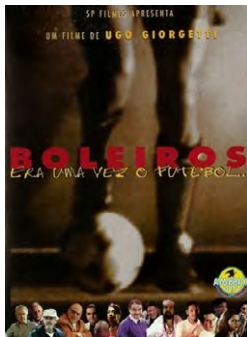
Enfim, *Um time show de bola* é um exemplo de filme que pode ser trabalhado em todos os ciclos da educação básica, dadas as possibilidades de temáticas complexas de sua narrativa, além das potencialidades da sua linguagem cinematográfica para o desenvolvimento de um olhar estético.

3.2. CINEMA E ESPORTE NO SEGUNDO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O segundo nível de seriação inclui as quatro séries do 2º ciclo do Ensino Fundamental. Com jovens entrando na adolescência é possível complexificar as análises e estabelecer aproximações do esporte com problemáticas do cotidiano e que oportunizem novas leituras do mundo. Partindo de filmes que ilustram distintas modalidades esportivas como *Lucas (A inocência do primeiro amor)*, 1986, de Richard Seltzer, *Blue Crush (Onda dos sonhos)*, 2002, de John Stockwell e *Peaceful warrior (Poder além da vida)*, 2006, de Victor Salva é possí-

vel desenvolver o olhar sobre o mundo e as regras sociais de convivência, as impostas e as negociadas. No âmbito da análise de choques culturais, tensões sociais de gênero, étnicas e raciais pode-se utilizar filmes como *She's the man* (*Ela é o cara*, 2006), de Andy Fickman, *Juwanna man* (2002), de Jesse Vaughan, *Remember The Titans* (*Duelo de titãs*, 2000), de Boaz Yakim e *Cool running* (*Jamaica abaixo de zero*, 1993), de Jon Turteltaub, além de tencionar com a compreensão da dinâmica social que envolve o mercado esportivo em filmes como os da série *Goal!* (*Gol!*, 2005), de Danny Cannon.

Uso como exemplo para esse ciclo de seriação, dois filmes: o primeiro é o filme nacional *Boleiros – era uma vez o futebol...* (1998), de Ugo Giorgetti.



Crédito da imagem:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Boleiros_-_Era_uma_Vez_o_Futebol...

I – Elementos Informativos:

1 - **Título do Filme:** Boleiros – Era uma vez o futebol...

2 - **Ficha Técnica do Filme:** BOLEIROS – Era uma vez o futebol.... Direção: Ugo Giorgetti. Produção: Malu Oliveira. Intérpretes: Flávio Migliaccio, Adriano Stuart, Rogério Cardoso, Otávio Augusto, Cássio Gabus Mendes, Lima Duarte, Denise Fraga, Walter Carmona, João Acaiabe, Paulo Coronato e outros. São Paulo: SP Filmes, 1998. 1 DVD (98 min.), color.

3 - **Gênero e Temática:** Drama.

4 - **Sinopse da História:** Em um bar na cidade de São Paulo, um grupo de ex-jogadores profissionais de futebol e um ex-árbitro se reúne para relembrar histórias do futebol que, ora tendem ao riso, ora ao drama e à melancolia. Busca-se, nesse sentido, encontrar sentidos múltiplos para o futebol e sua representatividade para o povo brasileiro.

5 - **Personagens centrais e função na história:**

- Naldinho: Ex-craque do Corinthians que relembra histórias do futebol e representa a ausência de perspectiva do ex-jogador na velhice;

- Otávio: Ex-craque do São Paulo, hoje desiludido com seu trabalho como professor de escolinha de futebol.

- Juiz: Ex-árbitro que se reúne com os ex-jogadores para celebrar uma amizade conquistada nos campos de futebol.

6 - Biografia e filmografia do Diretor: Ugo Giorgetti é um diretor e roteirista paulista que se notabilizou por representar a metrópole paulistana e suas contradições: muitas pessoas convivendo, mas a solidão com elemento predominante. Nessa linha se enquadram os filmes: “Festa” (1988), “Sábado” (1995) e “Cara ou coroa” (2012). Amante do futebol e palmeirense realizou “Boleiros” e depois uma continuação chamada “Boleiros 2 – vencedores e vencidos” (2004).

II – Delineamentos Pedagógicos:

1 - Faixa etária e nível de escolarização: 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

2 - **Temática:** Futebol e relações culturais no Brasil.

3 - **Restrições:** Não há restrições.

4 - **Conjunto de questões a observar:**

Vamos utilizar os casos contados pelos amigos no bar para debater a relação do futebol com características culturais brasileiras:

- A história de “Virgílio Penalti” e as dimensões da corrupção no futebol e fora dele;

- O caso de “Paulinho Majestade” e a decadência de um atleta: todo jogador de futebol torna-se milionário? Onde estão os que não enriqueceram com o futebol? Como ganham a vida?

- O caso do “pivete”: o futebol (e só ele?) pode ser a salvação dos jovens do mundo da marginalidade? Esse não é um discurso que sempre está na mídia?

- O caso de “Azul”: o futebol é a saída para a superação dos preconceitos raciais ou esse racismo já está entranhado na cultura brasileira?

- O caso de “Caco”: as raízes supersticiosas do Futebol, quem as tem e quem não acredita nelas? Como enfrentamos os preconceitos religiosos hoje?

- O caso de “Fabinho Guerra”: glamour dos craques (dinheiro, prestígio e mulheres) e as relações de poder que são representadas;

- O relato/desabafo de Naldinho: como lidar com a velhice em uma sociedade que só valoriza os “ativos”? O atleta só tem validade enquanto está na ativa! Como os ex-jogadores se sentem diante da impossibilidade de jogarem futebol?

5 - **Outros Elementos de destaque:**

- Estimular pesquisas sobre essas questões com ex-jogadores do futebol sergipano;

- Estimular um debate tomando como exemplo os modelos das “mesas-redondas” de futebol, mostradas no episódio de “Azul”;

- Alguns casos retratados no filme baseiam-se em relatos ou pessoas reais. Vamos pesquisá-las!

Quadro 2 – Roteiro de Boleiros – era uma vez o futebol...

Boleiros pode ser apresentado deste ciclo de seriação até o Ensino Médio pois é concebido como metáfora ou um grande panorama da cultura e sociedade brasileiras. A começar pelo mote que impulsiona o filme: a reunião de homens (todos ex-atletas e um ex-árbitro de futebol) em uma mesa de bar, cercada de fotos de atletas e times de futebol antigos, para conversar sobre casos hilários ou tristes vivenciados por eles.

Nesse mosaico brasileiro, o futebol atravessa: a corrupção dentro e fora dos gramados com a saga do árbitro Virgílio Pênalti; o abismo existente entre a fama e a decadência desvelando a miséria do ex-jogador Paulinho Majestade e seu artifício para reavivar um lampejo de glória; o sonho de ser jogador impactado pela ação da marginalidade que frustra a ação de um jovem talento futebolístico; a perspectiva de jogar futebol na Europa como artifício para fugir do racismo estrutural brasileiro na história de Azul; a relação entre futebol e religiosidade de matriz africana no caso do jogador que vai se curar de uma lesão em um terreiro de candomblé; e as relações de poder dentro do futebol expressas na tensão entre um jogador novato e o astro de uma grande equipe paulista. Por fim, o filme se encerra de modo melancólico desvelando, na trajetória de Naldinho, a vergonha da velhice em uma sociedade que valoriza a produtividade e o espetáculo.

Do ponto de vista das aulas de Educação Física, o filme oportuniza problematizar e agir sobre uma série de questões: essa lógica produtivista do futebol, a seleção de “talentos” nas divisões de base, a realidade da maioria dos atletas brasileiros de futebol que, ao contrário das narrativas midiáticas, sobrevivem com baixíssimos salários, sem direito à aposentadoria e que, ao encerrarem as carreiras, ficam desamparados social e economicamente. Os alunos podem fazer pesquisas com ex-atletas de sua cidade, tanto os que tiveram êxito esportivo e financeiro, quanto os que foram relegados ao ostracismo. Tais pesquisas possibilitam ampliar o olhar sobre as complexidades sociais do esporte. Já do ponto de vista estético, o filme de Giorgetti permite perceber os contrastes das cores, da música, do ritmo narrativo entre cada história narrada, permitindo diálogos profícuos na formação estética dos estudantes.

O segundo filme que gostaria de apresentar nessa proposta para o Fundamental II é a produção britânica, *Bend it like Beckham* (*Driblando o destino*, 2002) dirigido pela cineasta queniana, de origem indiana e radicada na Inglaterra, Gurinder Chadha.



Crédito da imagem:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Bend_It_Like_Beckham

I – Elementos Informativos:

1. Título do Filme: Driblando o destino (Bend it like Beckham)

2. Ficha Técnica do Filme: DRIBLANDO o destino (Bend it like Beckham). Produção: Gurinder Chadha e Deepak Nayar. Direção: Gurinder Chadha. Intérpretes: Parminder Nagra, Keira Knightley, Jonathan Rhys-Meyers, Anupham Kher, Archie Panjabi, Shaznai Lewis e outros. Londres: BSkyB; Bend It Films; Fox Searchlight Pictures, 2002. 1 DVD (112 min.), color.

3. Gênero e Temática: Drama; conflitos familiares

4. Sinopse da História: O filme trata do sonho de Jesminder Bhamra, que é seguir o caminho de seu ídolo David Beckham e se tornar uma jogadora profissional de futebol. Para realizar esse sonho, ela enfrenta problemas em sua família, que deseja que ela siga os costumes indianos tradicionais. Após tornar-se amiga de Jules, jovem inglesa também jogadora de futebol, e apaixonar-se pelo treinador irlandês do time de futebol, o ápice do confronto entre as partes se dá quando Jess é obrigada a escolher entre a tradição de seu povo e seu grande sonho.

5. Personagens centrais e função na história:

- Jesminder: Jovem indiana de tradição sikh, apaixonada por futebol, especialmente por David Beckham, que está dividida entre o desejo familiar de seguir a tradição do casamento e o sonho de jogar futebol profissionalmente.

- Jules: Jovem inglesa que joga futebol e torna-se grande amiga de Jesminder, influenciando no alcance do sonho de ambas. Sofre com as desconfianças da mãe acerca de sua sexualidade.

- Joe: Treinador irlandês do time de futebol feminino que termina por se configurar como o vértice de um triângulo amoroso com Jules e Jes.

6. Biografia e filmografia da Diretora: Gurinder Chadha é uma diretora de ascendência indiana, nascida no Quênia e radicada na Inglaterra. Sua filmografia vem se direcionando para a exposição da cultura indiana em contraste com o mundo ocidental e o papel da mulher nesse contexto. Suas obras seguintes a “Driblando o destino” são: “Noiva e preconceito” (2004); “Gatos, fios dentais e amassos” (2008); “O último vice-rei” (2017).

II – Delineamentos Pedagógicos:

1 - Faixa etária e nível de escolarização: 14 anos (9º ano do Ensino Fundamental)

2 - Temática: Esporte, gênero e identidades culturais

3 - Restrições: Sem restrições.

4 - Conjunto de questões a observar:

- O Futebol é visto como um esporte masculino: que comentários circulam no filme e revelam esse preconceito?

- Observem o contraste entre a representação do homem (compreensivo e “boleiro”) e da mulher (rígida e “dona de casa”) que aparece no filme, sejam ingleses ou indianos;

- Futebol é arte (Jess)? Cozinhar é arte (mãe de Jess)?

- Os pais de Jess e Jules querem o melhor para suas filhas. Que exemplos podemos usar para perceber os conflitos entre: cultura ocidental (inglesa) e oriental (indiana)? Esporte e mulheres? Esporte e homossexuais (Tony)? Esporte e o diferente, estrangeiro? Interesse individual e o interesse coletivo/familiar?

5 - Outros Elementos de destaque:

- A trilha sonora apresenta um rico mosaico da música pop inglesa e da música indiana;

- Vocês gostaram das cenas de futebol no filme? Foram bem feitas?

- No filme aparecem importantes jogadores do futebol inglês. Vamos pesquisar quem são David Beckham, Gary Lineker e John Barnes.

- Entrevista com o professor de História: qual a relação da Inglaterra com a Índia? Qual a tensão entre indianos e paquistaneses (Jess se ofende quando um jovem a chama de “paki”)? Como é a imigração e inserção de indianos e paquistaneses na Inglaterra?

- Entrevista com o professor de Religião: qual a religião na Índia? Quem são os Sikhs?

- O que é Críquete? Como se joga? Vamos construir um jogo de críquete!

- Como vocês veem a mulher no jogo de futebol? Vocês aceitam? Jogam junto? Vamos superar os preconceitos!

- Atentar para a formatação do Cartazes e dos Títulos original e brasileiro. Que diferenças são aparentes?

Quadro 3 – Roteiro de Bend it like Beckham (Driblando o destino)

O filme é uma típica comédia romântica juvenil que capta o interesse de todos os estudantes nessa faixa etária, por conta da descoberta da sexualidade, os interesses amorosos, as tramas burlescas para ludibriar os pais. Não obstante sua fachada de comédia romântica, o filme apresenta questões bastante complexas, atuais e necessárias serem focadas na escola, principalmente mediadas pela ação docente.

Do ponto de vista esportivo, o filme questiona o enraizamento do esporte, notadamente o futebol, como campo do masculino, expressas nos comentários machistas dos jovens que praticam no parque, na resistência das famílias em permitir que as meninas joguem futebol, nas aspirações das outras mulheres do filme em contraste com os interesses de Jes e Jules.

O debate acerca do discurso do “talento” ou do “dom” e do que é “arte” e simples prática cotidiana. Enquanto a mãe de Jes entende que o fundamental é conhecer a “arte” de cozinhar, sua filha que experimentar a “arte” de jogar futebol, espelhada em seu ídolo David Beckham. Por sua vez, a mãe de Jules defende que ela se encaixe no padrão estabelecido de feminilidade para arrumar um namorado e se casar. Nesses contrastes, o filme expõe, de maneira simplória e cheia de clichês, as tensões culturais entre uma perspectiva ocidental individualista e uma perspectiva oriental (indiana) holística, enquanto os pais são reflexo da compreensão e estimulam as filhas a realizarem seus sonhos individuais, as mães buscam certa unidade familiar expressa nas tradições e convenções sociais.

O filme oportuniza um debate interdisciplinar no qual uma assistência coletiva da escola pode ser mediada por um debate com professores de diversas áreas, tendo em vista que o filme toca em questões fundantes da atualidade como identidades culturais, preconceitos étnicos, de gênero e sexualidade, conflitos de gerações. Nesse debate professores de Biologia, Sociologia, Filosofia são muito bem-vindos para a mediação. O filme instiga, através de uma série de falas, a conhecermos a história da colonização indiana pela Inglaterra, os conflitos por sua independência, a separação entre Índia e Paquistão e seus ecos nas comunidades indianas e paquistanesas que habitam, hoje, a Inglaterra. Nesse movimento, debates com professores de História e Geografia são necessários.

Já sob o prisma estético, da linguagem cinematográfica, o filme apresenta os mesmos problemas das coreografias de futebol, mas a composição de sua *mise en scene* permite perceber claramente os contrastes entre as famílias de Jes e Jules, por meio dos figurinos, da música, da disposição das casas, das formas de se relacionar socialmente. É possível estimular os estudantes a “ler” as imagens em movimento e compreender a lógica de mercado posta em um filme para o público jovem, por exemplo, através dos títulos e cartazes do filme. Enquanto o título original se refere à “arte” de driblar como David Beckham que inspiraria Jes a mudar sua vida e o cartaz original demarca tal tensão quando foca em uma jovem indiana vestida em seu tradicional *sari* segurando uma chuteira escondida às costas, o título nacional apelou a um

burocrático título de filme de “superação”, enquanto montou um cartaz insípido com duas jovens rindo e abraçadas enquanto acima delas, dentro de um coração, o rosto do jovem interesse romântico das duas. Nenhuma menção a futebol, nenhuma alusão ao contraste cultural tão relevante no filme. Sob todos esses elementos, cabe primordialmente a mediação do corpo docente para superar os estereótipos postos no filme e avançar no debate das questões essenciais.

3.3. CINEMA E ESPORTE NO ENSINO MÉDIO

No terceiro ciclo, que envolve o Ensino Médio, partimos para a lida com jovens que estão se preparando para adentrar o ensino superior, portanto formando compreensões mais elaboradas, principalmente estabelecendo conexões mais concretas entre as diversas áreas de conhecimento. Aqui é possível acirrar os debates acerca das questões trabalhadas no ciclo anterior, principalmente as afetas ao uso de drogas *Show de bola* (2008), de Alexander Prickl; *The basketball diaries* (*Diários de um adolescente*, 1995), de Scott Kalvert; gênero e orientação sexual *As tree tex* (*As damas de ferro*, 2000), de Y. Thongkonthun; opressões sociais *Bacheha-ye aseman* (*Filhos do paraíso*, 1997), de Majid Majidi; choques culturais e identitários *Sixty-six* (*A bola da vez*, 2006), de Paul Weiland; *Phörpa* (*A Copa*, 1999), de Khyentse Norbu, *Million dollar baby* (*Menina de ouro*, 2004), de Clint Eastwood; a indústria do esporte e seus efeitos na vida social de atletas e pessoas que os circundam *Jerry Maguire* (*Jerry Maguire – a grande virada*, 1996), de Cameron Crowe, e *Heleno* (2012), de José Henrique Fonseca; indústria que se associa à mídia esportiva na nossa compreensão do esporte *Um domingo qualquer*, *Ressurrecting the champ* (*O resgate de um campeão*, 2007), de Rod Lurie, assim como a compreensão da história na produção e/ou resolução de grandes problemas da humanidade *Invictus* (2005), de Clint Eastwood. De igual modo, podemos refletir sobre como práticas esportivas “possíveis” são retratadas sob a lógica da ultraviolência em filmes que enfatizam as distopias ou futuros comandados por Estados totalitários, a exemplo de *Rollerball* (*Rollerball, os gladiadores do futuro*, 1975), de Robert Jewison e *Hunger games* (*Jogos vorazes*, 2012), de Gary Ross.

É possível conhecer e aprofundar os elementos que compõem o fazer cinematográfico aos quais os alunos já convivem, mas não se dão conta de sua relevância e possibilidades, a exemplo da música. As trilhas dos filmes possibilitam a aproximação dos alunos com a música clássica, por exemplo, que é uma forma de arte da qual os jovens vêm se distanciando. Ao contrário do que

muitos pensam, o não gostar de música clássica articula-se diretamente ao não educar o ouvido para suas infinitas possibilidades e variações. Os alunos já conhecem e apreciam, contudo, a falta de percepção da mesma faz com que determinados preconceitos fiquem enraizados no nosso cotidiano².

Tomo neste momento como exemplo, o filme de Scott Kalvert, *Diários de um adolescente*. Considerando que, no Ensino Médio, os alunos estão se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), elaborando questões mais complexas, formando-se para adentrar ao mundo universitário, os debates podem ser mais bem explorados.



Crédito da imagem:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Basketball_Diaries_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Basketball_Diaries_(filme))

I – Elementos Informativos:

1 - **Título do Filme:** Diários de um adolescente (The basketball diaries)

2 - **Ficha Técnica do Filme:** DIÁRIOS de um adolescente (The basketball diaries). Direção: Scott Kalvert. Roteiro: Brian Golluboff e Jim Carroll, baseado no livro original deste. Intérpretes: Leonardo Di Caprio, Lorraine Bracco, Mark Wahlberg, Bruno Kirby, Ernie Hudson e outros. Los Angeles: 1995. 1 DVD (102 min.), color.

3 - **Gênero e Temática:** Drama, inspirado em história real.

4 - **Sinopse da História:** Em Nova York, Jim é um estudante de escola confessional que vive praticando pequenos delitos com mais três amigos. Jim é um promissor jogador de basquete, mas vai se aprofundando no consumo de drogas e, para manter o seu vício, passa ao roubo e à prostituição.

5 - **Personagens centrais e função na história:**

- Jim Carroll: protagonista do filme que narra sua trajetória em um pequeno diário.
- Mãe de Jim: Mãe do protagonista que tenta ajudar o filho a superar sua dependência em drogas.

II – Delineamentos Pedagógicos:

1 - **Faixa etária e nível de escolarização:** Alunos entre 16 e 17 anos. 3º ano do Ensino Médio.

2 - **Temática:** Adolescência, rebeldia, consumo de drogas e prostituição.

3 - **Restrições:** Não há restrições, mas atente-se aos palavrões e às cenas de consumo de drogas e sexo.

4 - **Conjunto de questões a observar:**

- Jim era um jovem talentoso no basquete e extremamente inteligente. Para vocês o que o levava a ter atitudes tão indisciplinadas e o que o levou ao convívio com as drogas?

- Qual a ação da mãe e da escola no trato com os jovens, principalmente Jim, e seu contato cada vez maior com as drogas?

- Você entende que a passagem de Jim de uma droga a outra mais poderosa acontece de modo normal ou muito acelerado?

- Como você se sentiu diante da cena da crise de abstinência de Jim na casa de Reggie?

- O filme tenta passar uma mensagem moralista ou consegue abrir espaço para debate? Vamos debater a partir de duas cenas: a oração da mãe por Jim à Virgem Maria e o momento em que Jim quebra a dimensão narrativa do filme e dialoga diretamente com a câmera e parece falar diretamente a nós.

5 - **Outros Elementos de destaque:**

- Vocês conhecem as regras do basquete? Acompanha jogos de basquete ou mesmo joga basquete?

- Vocês conhecem pessoas que passam ou passaram pelo drama de Jim no uso de drogas?

- O esporte é sempre divulgado como prática saudável. Mas existem muitos casos de atletas dependentes químicos. Faça uma pesquisa e vamos debater em sala esses casos.

- Vamos dialogar com o professor de Biologia sobre os efeitos das drogas sobre o nosso organismo e nossas percepções.

- A cena de basquete com os jogadores drogados é embalada pela música “Riders on the storm”, da banda The Doors. Vamos conhecer a letra e outras músicas da banda. Sua trajetória e letras podem ajudar bastante na compreensão dos impactos das drogas.

- Vocês conseguem perceber a mudança na iluminação, no figurino, nas cores e nas músicas entre a fase inicial do filme e fase em que Jim afunda no mundo das drogas?

- Qual a sua avaliação sobre a atuação de Leonardo Di Caprio no papel de Jim?

- Vamos dialogar sobre o tema da descriminalização do uso de drogas como a maconha.

Quadro 4 – Roteiro de The basketball diaries (Diários de um adolescente)

O filme nos permite problematizar como as instituições percebem esse período da vida e estabelecem conexões, diálogos e limites com os jovens. A naturalização de uma “rebeldia juvenil”, assim como a lógica disciplinadora violenta (como a do padre/diretor da escola que espanca os alunos em plena

sala de aula), podem ser um estímulo ao diálogo coletivo acerca da incapacidade coletiva do diálogo e das ações oficiais para com as aspirações dos jovens.

Dentre essas questões se apresentam o mote do filme, qual seja, a imersão da juventude no mundo das drogas ilícitas. Ao acompanhar a trajetória de Jim Carroll e seus amigos, do uso da maconha até a dependência química de heroína, o filme é profundamente didático acerca desse processo de transição entre as drogas (ainda que seja moralista na percepção de que o uso de uma droga necessariamente encaminhará a outras), assim como mostra a crise de abstinência da personagem principal com toda a contundência audiovisual!

Desdobra-se dessas questões, o discurso salvacionista do esporte como prática que resguardaria a juventude das drogas e da criminalidade. O filme apresenta a falsidade de tal discurso ao demonstrar que tráfico de drogas, abuso e importunação sexual existem em todas as esferas sociais, o que nos impulsiona a diálogos interdisciplinares bastante fecundos. Na fase final a vida escolar podemos estabelecer sessões coletivas de cinema com abordagens acerca dos efeitos neurofisiológicos das drogas pelos professores de Biologia, as relações entre drogas (lícitas e ilícitas) e esporte com professores de Educação Física, os efeitos das drogas na produção artística de Jim Carroll, suas poesias e músicas com os professores de Artes.

Nesse movimento, o filme é bastante rico para uma experiência estética ao demonstrar no uso das cores, da fotografia, dos figurinos e da trilha sonora como os jovens vão afundando no contato com as drogas. Há inclusive, uma cena exemplar, na qual os jovens “chapados” tentam jogar basquete, as imagens são desaceleradas e conduzidas ao som da música “*Riders on the storm*”, do grupo californiano The Doors! Oportunidade significativa para conhecer as músicas da banda, a riqueza da poesia das letras de seu vocalista Jim Morrison, seu vínculo com Rimbaud, Proust e Huxley. Enfim, possibilidades significativas de avanço à experiência estética!

De igual modo, ao compreender que a escola não é uma ilha apartada da sociedade, não é possível contornar a necessidade de debater internamente as questões afetas à criminalidade, violência e a descriminalização das drogas. Nesse contexto, sem qualquer proselitismo, a escola cumpre seu papel social de ampliar o debate e contribuir à emancipação e autonomia dos alunos e alunas.

Por fim, intentamos ampliar fronteiras ao debate e às críticas. Uma educação por meio da arte proporciona o desenvolvimento do ato de julgar pelo estímulo aos novos olhares acerca da vida e da realidade. A arte pode e deve ampliar a diversidade cultural, posto que a redução da percepção do ou-

tro limita meus horizontes de contato e alimenta práticas e ideias intolerantes, assim como a redução da capacidade de pensar está diretamente vinculada à redução da capacidade de sentir. É o campo escolar que deve buscar desenvolver a autonomia dos sujeitos encontrando o justo equilíbrio entre razão e sensibilidade. O diálogo interdisciplinar entre cinema e esporte são vias fecundas para esse desafio.

REFERÊNCIAS:

- ARAÚJO, A.C. *Esporte no cinema contemporâneo: representações e outras sensibilidades culturais*. Natal: IFRN, 2018.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 165-196.
- CHARNEY, L.; SCHWARZ, V. (Org.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. 2. ed. rev. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DANTAS JUNIOR, H. S. *Jogos da Primavera de Sergipe: tradição, espetáculo e "esportivização da escola"*. São Cristóvão: UFS, 2010.
- DUARTE, R. *Cinema & Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MELO, V. A. *Animação cultural: conceitos e propostas*. Campinas: Papirus, 2006a.
- _____. *Cinema & Esporte: diálogos*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2006b.
- NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- STIGGER, M.P. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte na escola. *Movimento*, Porto Alegre, v. 7, n. 14, 2001.
- TINOCO, R.G.; ARAÚJO, A.C. Cinema & Educação Física Escolar: estado da (7ª) arte. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 20, n. 4, out./dez. 2017.

NOTAS

¹ Emo refere-se a emotional hardcore, um estilo musical derivado do punk só que mais melódico. Seus adeptos aderem a um estilo de se vestir com roupas pretas, maquiagem pesada e cabelos pretos com franjas sobre os olhos.

² Nas atividades das disciplinas na Licenciatura fizemos experimentações com músicas que foram produzidas para filmes ou incluídas em filmes. Foi possível identificar que os alunos já conheciam músicas de Mozart, Bach, Wagner, Beethoven, Tchaikovsky, Rossini, Strauss (todas incluídas em cenas clássicas do cinema), mas sequer associavam a música ao autor, nem aos filmes assistidos. De igual modo, os alunos têm familiaridade com músicas de grandes compositores de trilhas sonoras, a exemplo de John Williams, mas não associam a música ao autor.

POÉTICA DA RECEPÇÃO: LITERACIA FÍLMICA¹

ANA PAULA NUNES

1. INTRODUÇÃO

Vivemos uma nova forma de relação com as imagens, pois nunca se viu tantos filmes como antes, porém, a recepção, antes coletiva, é cada vez mais individual e fragmentada. A partir desse contexto, muito se fala da necessidade de uma “educação do olhar” para as imagens (muitos já contra-argumentam afirmando que aprender com a experiência do cinema significa, também, desaprender); da existência de pedagogias do cinema; da urgência de desenvolvermos o acesso simbólico à diversidade audiovisual; de uma prática de leitura fílmica crítica e criativa.

Apesar do fortalecimento da relação entre o cinema e a educação, percebe-se que não há uma unidade ou consenso, nem mesmo na definição dos nomes, pode-se ler “educação audiovisual”, “pedagogia fílmica” ou “pedagogia da imagem” como equivalentes à literacia fílmica, ou ainda “alfabetização audiovisual”, “mídia-educação”, dentre outras possibilidades. Segundo Bazalgette (2010), temos, de um lado, uma grande lacuna de evidências sobre o ensino e aprendizagem, e, de outro, um excesso de afirmação otimista sobre o que as pessoas tem feito em sala de aula e sobre o efeito que acreditam ter.

Tendo essa ambivalência como ponto de partida, neste capítulo propomos a reflexão sobre definições e possíveis apreensões do que queremos com a conceituação de literacia fílmica, a partir de sua materialidade — o cinema e o audiovisual — e dos saberes e práticas de duas redes de pessoas e instituições: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual (Rede Kino) e *Film Literacy Advisory Group* (FLAG) — uma latino-americana e outra europeia.

2. O QUE É LITERACIA FÍLMICA?

Em primeiro lugar, pedagogias da imagem e/ou educação audiovisual é um processo, e literacia fílmica ou audiovisual é o resultado deste processo.

Por que não chamamos de alfabetização? Mesmo no campo da educação, o termo alfabetização gera muitas controvérsias, pois a aprendizagem real de uma linguagem implica em algo muito mais amplo que apenas codificar e decodificar, e o vocábulo alfabetizar se desgastou no limite de ler e escrever. Primeiramente, buscou-se a adjetivação para ampliar o conceito, como “alfabetização funcional”, mas desde os anos 1980 a palavra “letramento” ganhou destaque no Brasil, a fim de dar ênfase a “comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas” (SOARES, 2004, p. 97). A mudança contribui para localizar o conhecimento com base na leitura, o qual não existe isolado do mundo, pois só existe quando está inserido em dimensões socioculturais.

A expressão “literacia” vem se destacando (mais amplamente em Portugal) em vez de “letramento”, porque é mais genérica, não se restringe ao universo das letras, pode-se falar em literacia científica, literacia digital, literacia mediática, literacia racial, dentre outras. O mesmo deslocamento conceitual ocorre em muitos países, trazendo o benefício de aproximar as pesquisas em diferentes línguas, pois possui equivalente, pelo menos, em inglês (*literacy*), espanhol (*literacidad*), francês (*litteracitté*) e alemão (*litalitât*).

Este capítulo é intitulado como “literacia fílmica” e não “educação audiovisual”, porque o interesse é fazer uma pausa nas pesquisas de metodologias e práticas de trabalho com cinema e educação, para concentrar a atenção na questão que nos parece primordial neste momento: o que queremos, enquanto coletivo, do campo cinema e educação?

O intuito do questionamento inicial não é ter como objetivo um ponto de chegada fixo e imutável, como um resultado para metas pedagógicas pragmáticas. Mas de fabulações para o movimento de um ponto inicial a outro, apostando na potência do espectador enquanto ser apto a transitar com destreza no universo das imagens e sons — ler/escutar, compreender e criar, um processo de produção de conhecimento em zigue-zague, como diria Barbosa (2008).

Também não intitulamos “literacia audiovisual” porque este capítulo é baseado numa tese sobre práticas de leitura fílmica, e não se aprofunda em nuances das fruições singulares de outros modelos audiovisuais, como os *games*, por exemplo². A literacia fílmica é uma consequência dentre as muitas possibilidades das práticas da educação audiovisual. Nas palavras de Duarte e Gonçalves (2014):

Algumas das ações nessa área recuperam a perspectiva instrucional, buscando assegurar a inserção de filmes no currículo escolar; outras privilegiam a formação estética, no intuito de qualificar o olhar do espectador para o potencial artístico da linguagem audiovisual. Algumas ações têm como foco a formação política, configurando-se como estratégia de empoderamento de comunidades e de grupos sociais em luta por direitos e/ou em situação de risco. Ampliam-se também os cursos de formação profissional para o cinema e o audiovisual, assim como o ensino do audiovisual em contexto escolar. Embora não haja fronteiras rígidas entre essas perspectivas de trabalho, há diferentes pontos de vista em jogo e estes influenciam a formulação e a implementação de políticas públicas para o setor (DUARTE; GONÇALVES, 2014, p. 38).

Portanto, seja pela preservação dos aspectos estéticos e políticos da experiência cinematográfica, seja por questões de ordem da filosofia da educação, seja para conseguirmos implementar políticas públicas para o setor, é preciso que os agentes do campo discutam os pressupostos de suas práticas e delimitem o menor denominador comum, por mais que não se busque a rigidez de uma definição para literacia fílmica (ou como queiram nomear).

Nesse sentido, em março de 2012, foi realizado, em Londres, um seminário de apresentação dos resultados da primeira fase de uma ampla pes-

quisa sobre a situação da *Film Literacy* (FL)³, com representantes de 30 países europeus. Os agentes participantes da pesquisa revisaram os termos da Comissão Europeia, chegando à seguinte definição FL: O nível de compreensão de um filme, a capacidade de ser consciente e curioso na escolha dos filmes; a competência para ver criticamente um filme e analisar seu conteúdo, cinematografia e aspectos técnicos; e a habilidade para manipular sua linguagem e recursos técnicos na produção criativa de imagens em movimento (BRITISH FILM INSTITUTE, 2014, p. 3)⁴.

O objetivo do relatório publicado era, após o mapeamento das práticas atuais para a FL, chegar a uma proposta de recomendações para formulação de políticas e ações para a área, que pudessem ser atribuídas à Comissão Europeia.

Porém, não é uma definição já dada, amplamente divulgada fora da Europa, muito menos refletida se atende aos propósitos e às singularidades de países periféricos, como o Brasil e seus vizinhos da América Latina. Seguindo nessa perspectiva de ponderação, pensemos, primeiro, na matéria da literacia.

3. CINEMA E AUDIOVISUAL: TECNOLOGIA, COMUNICAÇÃO E ARTE

O cinema é um campo com nome e sobrenome — Cinema e Audiovisual. A ambiguidade, a flexibilidade e a transdisciplinaridade são traços fortes deste fenômeno, que se renova e se transforma, com a rapidez das inovações tecnológicas, com a força das mudanças socioculturais. Atualmente, não podemos mais falar de Cinema sem abordar toda uma rede de possibilidades de realização com imagem e som, e de Audiovisual, que dribla as cercas dos campos e se espalha pelas práticas mais cotidianas: da TV aos *youtubers*, das séries no *streaming* aos vídeos e *gifs* de família.

Deste amplo contexto de disseminação e apropriações do cinema e do audiovisual, em processos formativos, geralmente, apenas uma das três dimensões do cinema ganha ênfase — tecnologia, comunicação e arte —, fazendo com que não se experimente a complexidade do dispositivo, enquanto acreditamos que a potência do cinema é, precisamente, estar na intersecção dessas três dimensões.

A primeira dimensão recai sobre as metodologias das técnicas audiovisuais e informacionais — as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), que priorizam o acesso e a formação para o uso e por meio das tecnologias, com o argumento de promover a inovação na educação. Como exemplificação, no Brasil, foi implantada uma ampla política pública dentro

dessa lógica de “modernização” da educação: a TV Escola (1995). Esse programa do Governo Federal, gerenciado pela Associação Roquette Pinto, levou tecnologia para a sala de aula⁵, para disponibilizar conteúdos em um novo formato, a fim de melhorar a qualidade do trabalho didático-pedagógico. Não era a TV, como simbolicamente é entendida e consumida pelos estudantes, que estava sendo levada para a sala de aula, mas sim uma produção e exibição de programas e informações educativas e “qualificadas” que, normalmente, não circulam nas televisões comerciais.

As TIC ganharão cada vez mais força no mundo pós-pandemia⁶, com a disseminação do ensino remoto em todos os níveis da educação, demandando mais atenção do setor audiovisual direcionado à educação. No entanto, esta ênfase é a que mais se distancia do propósito da literacia fílmica, atendendo a outros objetivos, inserindo-se no campo do audiovisual educativo e científico. As tecnologias entram na educação não como objeto de estudo em si, ou uma outra linguagem para leitura e expressão, mas como ferramentas, um uso instrumental, em geral, em função de outras disciplinas.

A segunda dimensão é a base do trabalho da educomunicação, ou a mídia-educação, isto é, o cinema é visto como um meio de comunicação (junto da TV, por exemplo): um método que valoriza a expressão através da linguagem, com ênfase nos estudos semióticos. A pedagogia da linguagem total será entendida, aqui, como uma matriz dessa abordagem; surgiu como uma proposta sistematizada em 1964, pelo francês Antoine Vallet, no Congresso do Centro Internacional do Filme para a Juventude, em Oslo. No livro *Du cineclub au langage total* (1968), Vallet sintetiza vinte anos de trabalho educativo e pesquisa desenvolvida coletivamente, com o apoio da Organização Católica Internacional do Cinema (OCIC):

Estas ligações entre a linguagem das palavras, a linguagem das imagens, a linguagem dos sons, já se tornaram tão próximas e tão constantes que não devemos falar em três linguagens distintas, quando não hostis ou estrangeiras umas às outras, mas uma única linguagem, uma linguagem total, com três meios de expressão, três classes de signos: palavras, imagens e sons (VALLET, 1968, p. 25)⁷.

A ideia de democratizar a linguagem total para todas e todos foi difundida na América Latina, por Francisco Gutierrez, que inspirou trabalhos também no Brasil⁸. Gutierrez (1978, p. 57) destaca que, dentre outras ações, a pedagogia da linguagem total convoca a importância da dúvida e aponta que a principal tarefa da educação deveria ser a aprendizagem de viver a ambigui-

dade — os signos devem ser vistos como significantes e não somente como portadores estáveis de significados. O texto impresso nos leva a códigos e a regras gramaticais inalteráveis, mas isso não ocorre com as linguagens dos meios de comunicação. “A leitura e a escrita de significantes são criatividade em si porque implicam tanto no reconhecimento como na realização de relações sensíveis, ricas e flexíveis” (GUTIERREZ, 1978, p. 58).

A metodologia de aprendizagem da linguagem total é um processo dinâmico, em que se destaca a importância dada ao desenvolvimento da percepção, como descreve Gutierrez (1978):

Educação da percepção ou leitura denominativa do signo — importante etapa, especialmente, para a “leitura” dos signos icônicos e sonoros, caracterizados pelo imediatismo, que causam um impacto perceptivo. Além disso, tanto as artes quanto os meios de comunicação podem auxiliar uma educação pensada de maneira integrada: “ajudando a criança a mover-se, tocar, cheirar, ver, ouvir, do modo mais completo e com a maior liberdade possível” (GUTIERREZ, 1978, p. 62).

A proposta da linguagem total está voltada para uma educação por e para os meios de comunicação social. Na mesma linha de pensamento se encontra a mídia-educação. Fantin (2014, p. 60) resume a mediação educativa deste ponto de vista da seguinte maneira: “fazendo educação com os meios (usando os filmes em contextos de fruição), sobre os meios (realizando leitura crítica através da análise fílmica) e através dos meios (produzindo audiovisuais)”. Em síntese, a literacia fílmica vista pela ótica da ênfase na comunicação está implicada com a percepção, a fruição e a criação, mas com o objetivo claro de produzir uma leitura crítica.

Finalmente, em relação à última dimensão, o cinema como arte, podemos destacar como exemplo *A hipótese-cinema* (2008), relato do cineasta e professor Alain Bergala sobre a experiência de integrar o grupo de conselheiros que desenvolveu o projeto “A Missão”⁹, na França. A grande “hipótese” é que a arte na escola promove o encontro com a alteridade, mas há uma grande ressalva: “A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição” (BERGALA, 2008, p. 30). Segundo o autor, a arte não combina com a instituição Educação, visto que: “Por sua natureza, a instituição tem a tendência de normalizar, amortecer e até mesmo absorver o risco que representa o encontro com toda forma de alteridade, para tranquilizar-se e tranquilizar seus agentes” (BERGALA, 2008, p. 30). Bergala con-

tinua: “O ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar um lugar de exceção” (BERGALA, 2008, p. 31).

Portanto, temos um grande paradoxo: como conciliar arte e educação, sem prejuízo da primeira? Equilibrar essa contradição é o grande desafio, pois, ao mesmo tempo que a escola (e estendemos o lugar da educação a outros espaços de processos formativos) não é o lugar ideal para esse trabalho, para o próprio autor, “ela representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar” (BERGALA, 2008, p. 32).

Outro aspecto fundamental da proposta de Bergala (2008) é que a criação já deve estar presente desde o ato espetatorial, ao se falar dos filmes, ao analisá-lo, ou seja, antes de chegar ao ato de criação cinematográfica *per se*.

Alain Bergala foi inspiração e consultor do projeto de pesquisa e programa de extensão Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD)¹⁰, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nas palavras da coordenadora, Adriana Fresquet (2013), sobre a pedagogia da criação:

A possibilidade de identificar essa relação entre mim e o outro, mediada pela câmera, constitui uma mola para ativar a tensão entre dois estados cuja potência pedagógica o cinema movimenta com especial competência: crer e duvidar. Transitar entre esses dois polos que paralelamente nos aproximam de certa materialidade do real para o infinito do imaginário exercita a inventividade de ensinantes e aprendentes em dois gestos fundadores da educação: descobrir e inventar o mundo (FRESQUET, 2013, p. 123).

Partindo da mesma linha de pensamento, desenvolveu-se a fundamentação teórica do projeto “Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos”¹¹, como descreve Migliorin:

A troca subjetiva radical que o cinema nos permite é uma questão-chave na relação com a educação: levamos aos estudantes múltiplas visões de mundo, múltiplas possibilidades de estar no mundo. E não somente porque a “diversidade é linda”, mas porque o mundo é feito de dissensos, de embates, de lutas, de diferentes formas de organizar o desejo e a vida (2015, p. 101).

Resumidamente, a ênfase na arte educação, representada aqui pela hipótese-cinema, prioriza a experiência, a criação, mas com o objetivo do encontro com o outro.

As duas propostas são exemplos de duas tradições de abordagens do cinema na educação, mas não são totalizantes. Como “tradições”, têm suas va-

riações (culturais), atualizações (a pedagogia da linguagem total foi elaborada nos anos 1960) e nuances (hibridismos com outras propostas em alguns aspectos). Por um lado, a pedagogia da linguagem total prevê o aprendizado das linguagens próprias de cada um dos meios técnicos de comunicação, segundo Gutierrez (1978, p. 37), “para que os homens não sejam massa de manobra, mas consumidores inteligentes”. Ou seja, com o peso de uma abordagem inoculativa, característica dos anos 1970. Por outro lado, a pedagogia da criação, da hipótese-cinema, critica a tradição pedagógica do cinema como linguagem. Bergala (2008) é contra a visão de que precisamos aprender a linguagem cinematográfica para nos defender contra os filmes, pois dessa maneira, o cinema seria perigoso. Ademais, o autor alerta para o fato de que o perigo está sempre restrito ao ideológico, nunca à “mediocridade ou nulidade artísticas” (BERGALA, 2008, p. 45).

Em suma, do lado da ênfase na comunicação, a suposta necessidade de inoculação ofusca a potencialidade da estética fílmica; do lado da ênfase na arte, a superestimada crença na experiência estética recusa uma face comunicacional do cinema ligada à retórica e à relação com as megacorporações da informação e do entretenimento. Na verdade, ambas visões sofrem forte influência da teoria crítica frankfurtiana, sendo que a primeira busca uma pedagogia para impulsionar uma apreciação crítica do cinema, enquanto a segunda concentra-se no “bom cinema”, rejeitando qualquer aproximação com a “indústria cultural”.

As duas últimas dimensões também aparecem nos pressupostos de duas grandes redes voltadas ao campo cinema e educação — *Film Literacy Advisory Group* (FLAG) e Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual (Rede Kino).

Em relação à primeira, após o seminário realizado em 2012, que permitiu a formulação da definição de literacia fílmica, formalizou-se a criação do grupo FLAG, com os membros parceiros da pesquisa, na maioria homens, os quais se constituíram como um grupo consultivo, cujo diálogo é constante e ampliado a outros parceiros (que aderiram ao longo da continuidade das pesquisas), através de um *blog*¹².

O grupo teve como ponto de partida alguns resultados do seminário sistematizados em relatório. Primeiro, a tensão entre a educação cinematográfica e a educação para os *media* não é omitida, apesar de reconhecerem os obstáculos que precisam ser superados: a divergência das perspectivas (filme como forma de arte vs. os meios de comunicação como entretenimento e informação); as versões protecionistas de ambos (enquanto a educação para

os media é entendida, às vezes, como uma inoculação contra uma série de conteúdos perniciosos; a educação cinematográfica tem sido vista, por vezes, como uma defesa contra *Hollywood*) em oposição aos engajamentos mais positivos com a experiência cultural dos jovens; a relação entre a apreciação crítica e a produção criativa, com a maior acessibilidade a filmagens e equipamentos de edição. Também compreendem a educação cinematográfica como um subconjunto da educação para os *media* e acreditam que os dois trabalham melhor lado a lado.

No currículo escolar, a integração às disciplinas é feita, frequentemente, pela associação da educação cinematográfica com a educação da língua materna (por exemplo, no Reino Unido, Irlanda, Alemanha, Noruega, Suécia), mas a situação está mudando, pois é cada vez mais usual os países especificarem um programa geral de educação para os *media*, no qual a educação cinematográfica é integrada, e este é o caso da Holanda, Hungria, Chipre, Finlândia, França, Malta, Croácia, Eslováquia e Suíça. Curiosamente, a combinação com a disciplina Artes (apenas na Itália e Países Baixos), aparece com uma das mais incomuns.

Em relação à questão “Por que educação cinematográfica?”, a maioria dos países participantes apontaram no currículo formal: em primeiro lugar, o desenvolvimento da linguagem cinematográfica e das habilidades para a realização; em segundo lugar, a compreensão do filme como uma forma de arte; ficando por último as categorias relacionadas à educação social e cívica, ampliação do repertório, divertimento, compreensão da herança cinematográfica nacional e europeia, e acesso ao cinema mundial. Já nos setores informais, o resultado foi similar, com a diferença de que a formação de plateia e divertimento ficou em primeiro lugar.

Após o exame de 150 estudos de caso de projetos e programas de educação cinematográfica, o grupo chegou à conclusão que: “Há riqueza e impacto em muitos destes projetos exemplares; mas o que está faltando é uma coerência, um sentido de propósito comum, uma simplicidade de apresentação, que permita a educação cinematográfica falar como ‘mais do que a soma de suas partes’”.¹³ (BRITISH FILM INSTITUTE, 2015, p. 5)

O *framework* proposto pelo grupo pretende ser uma contribuição para o desenvolvimento, a compreensão e prática da educação cinematográfica em toda a Europa, mas destaca que não é prescritivo. Delimitaram o enquadramento dentro da lógica dos “três cês” como dimensões fundamentais da educação cinematográfica: *criativa* — fazer e participar da cultura cinematográfica, em diferentes plataformas; *crítica* — compreender, analisar, e desfrutar

de filmes; e *cultural* — o desenvolvimento intelectual, estético e emocional exemplificado na escolha, a descoberta e a exploração de filmes em todas as suas formas.

Para apoiar e expandir os “três cês”, os grupos distinguiram as seguintes áreas-chave: a especificidade do filme; a natureza social e colaborativa, pessoal e expressiva do filme; a importância da resposta crítica pessoal; o valor de um amplo repertório de filmes; a relevância de saber algo do desenvolvimento institucional, histórico e tecnológico do filme; e o mérito global de uma contínua reflexão e revisão de seu engajamento com a cultura cinematográfica. Ainda, descreveram ligações entre cada dimensão e os principais processos e práticas que, juntos, sustentam a maior participação social e cultural. No entanto, ressaltam que as habilidades e os resultados mais sociais devem ser vistos como um *plus* da FL, e não como pontos de partida da educação cinematográfica.

Pode-se estabelecer, então, uma série de resultados alcançáveis, mas não se espera que qualquer projeto possa integrar todos os resultados apresentados, e sim, que, ao colocar as dimensões críticas, criativas e culturais, conjuntamente, seria possível que os educadores explorassem questões e resultados para além da sua própria prática.

Algumas questões são muito próprias da realidade europeia e outras precisamos fazer uma “tradutibilidade” para a realidade latina, mas muitas questões são similares aos nossos enfrentamentos do lado de cá do oceano, como veremos com a rede latino-americana.

A Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual (Rede Kino) foi idealizada alguns anos antes, em 2008, por seis mulheres¹⁴, no II Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ, como uma iniciativa de rede interpessoal e interinstitucional, para compartilhar experiências e somar esforços a fim de fortalecer o campo cinema e educação. Essa mulheres oficializaram a Rede em 8 de agosto de 2009, em uma reunião ampliada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Desde 2010, a Rede realiza um fórum anual na Mostra de Cinema de Ouro Preto e todo ano a Rede apresenta resultados das discussões do fórum e recomendações no formato de “Carta de Ouro Preto”.

Como um dos pilares da atuação da Rede, estava a luta pela implementação adequada da Lei 13.006/2014, pois se a nova Lei obriga a exibição de duas horas mensais de cinema brasileiro em todas as escolas da educação básica do Brasil, pressupõe-se que haja um planejamento de como implementá-la, mas não há. Em 2015, na 10a Mostra de Cinema de Ouro Preto, foi lan-

çado, gratuitamente, o livro *Cinema e Educação: a Lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas*, com diversos artigos discutindo as potencialidades e fragilidades da Lei. As maiores preocupações são que a Lei não se esvazie completamente, sem conexão com a realidade; e que o poder hegemônico não se aproprie deste dispositivo, impondo a lógica de mercado na produção de meros consumidores.

Um dos desdobramentos da atuação política da Rede foi a conquista da participação no Grupo de Trabalho¹⁵ montado para pensar a regulamentação da Lei. O GT redigiu um documento que serviria de base para a deliberação das ações envolvidas na implementação da Lei, o qual foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação em maio de 2016, com o acordo de cooperação MinC/MEC. A proposta pedagógica geral foi pensada em curto, médio e longo prazo, com ações previstas dentro do acordo vigente até 2020, sendo desenvolvida paralelamente a um belo projeto de acervo cinematográfico e exibição via *streaming*, garantindo, também, a memória da cinematografia brasileira. No entanto, tudo foi interrompido com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, logo após a entrega do documento.

Ao longo do tempo, a Rede Kino caminhou de uma concepção mais objetiva de formação de plateia, para uma maior complexificação do potencial de alcance da implementação da Lei, amadurecendo considerações e recomendações, fortalecendo-se como instância que visa a legitimação e consolidação do campo cinema e educação. Em termos conceituais, dois integrantes da Rede delinearão possíveis bases para um trabalho comum, através de três crenças sobre a importância do cinema na escola: a primeira crença é no *cinema* e no seu potencial de contribuir com as produções de narrativas de si, do mundo e do outro, unindo o que há de comum nas diferenças; a segunda crença é na *escola*, como espaço de ordem e desordem, onde se pode aprender, inclusive, a desaprender o imposto, a se emancipar e a se emocionar; e a terceira crença é na própria *criança* e nos jovens, “uma crença na inteligência intelectual e sensível dos que frequentam a escola” (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 8). Três princípios que parecem óbvios, mas, ao contrário, sustentam a ideia de que o cinema na escola traz riscos — pode desarrumar o arrumado, fazer política com arte.

Em termos de ações políticas, a Rede não produziu um mapeamento ou um banco de dados na dimensão do que foi realizado na Europa, contudo, conseguiu efetivar o diálogo, por um lado, com MinC/MEC, ao se impor como um interlocutor qualificado e legítimo para discutir a implementação da referida Lei; e por outro lado, entre parceiros da América Latina, consoli-

dando a rede latino-americana de trocas de experiências, visto que a cada ano cresce o número de *hermanos* participando nos encontros: argentinos, chilenos, uruguaios, mexicanos, dentre outros. A Rede Kino também demandou o respeito à acessibilidade e aos recursos assistivos, algo que não foi citado nos relatórios do FLAG.

Fazendo um paralelo entre as duas redes, poderíamos dizer que “os três cês” delimitados pelo FLAG estão equidistantes de “as três crenças” brasileiras. As duas perspectivas podem ser complementares na medida em que, segundo o FLAG, a dimensão crítica implica em uma crença na criança: “Ser crítico’ é a capacidade de compreender e explorar filmes em toda a sua variedade, e de desenvolver uma disposição para o contínuo questionamento das formas com que o filme pode nos afetar, mover-nos, desafiar-nos e confrontar-nos”¹⁶ (BRITISH FILM INSTITUTE, 2015, p. 9) Da mesma forma, a dimensão cultural é uma crença no cinema:

Um filme pode nos ajudar a entender a nós mesmos e nossas identidades culturais e nacionais, bem como a nossa história. Mas um filme também pode nos ajudar a entender as outras pessoas, outras culturas, épocas, ideias e valores. Quanto maior o nosso acesso ao filme, mais profundo e mais amplo será o nosso engajamento com o mundo (BRITISH FILM INSTITUTE, 2015, p. 10)¹⁷.

Por fim, resta-nos unir a dimensão criativa com a crença na escola, porque se a criação é parte fundamental da compreensão da experiência fílmica, o mesmo pode-se dizer de qualquer outro objeto de conhecimento; produzir conhecimento já é criar e a escola deveria ser o lugar mais propício para isso.

Essas relações também se assemelham à proposta triangular para o ensino das artes, de Ana Mae Barbosa (1994), que diz que o ensino artístico deve compor o tripé: apreciar- contextualizar-produzir. A proposta de Barbosa, que foi uma referência nos parâmetros curriculares nacionais de arte, em 1998, foi mal “traduzida” na prática, porque compartimentada, quando deveria ser integrada: ver, fazer e analisar, atuando conjuntamente, e em zigue-zague, segundo revisão da proposta pela própria autora (BARBOSA, 2008).

Segundo Fantin (2014, p. 50, grifos do autor), são as mesmas dimensões utilizadas pela mídia-educação, pelo menos, no tocante ao cinema: “a mediação educativa de educar *para, com e através* do cinema pode ser entendida como fruição/apreciação, análise/interpretação e expressão/produção”. Assim, arte-educação e educomunicação se encontram.

A reunião de todo esse diálogo nos leva à seguinte tabela-síntese:

Tabela 1 – Tabela-síntese

	Estética da criação fílmica	Mediações	Poética da recepção
Rede Kino	Cinema	Escola	Criança
FLAG	Cultural	Criativa	Crítica
Dimensões Cinematográficas	Arte	Tecnologia	Comunicação
Arte-educação	Apreciar (estesia, fruição)	Produzir (expressão, criação)	Contextualizar (crítica, reflexão)

Fonte: Própria (2016)

Deste quadro, sintetizamos uma tradução dos princípios da literacia fílmica, compreendendo o processo de recepção em uma perspectiva holística, como um ciclo dialógico de percepção, construção e aprendizagem.

A primeira coluna é a da apreciação e fruição do cinema, do ponto de vista da estética bakhtiniana (BAKHTIN, 1997). A estética da criação fílmica corresponde a um conjunto complexo de elementos sensíveis que são percebidos na experimentação fílmica — espaço-tempo (cronotopo), os sons, a imagem, o ritmo, a encenação e assim por diante. Além disso, a fruição cinematográfica envolve prazer e estranhamento, e cresce quanto maior a disponibilidade para frequentar, de forma relacional, outras produções artísticas e culturais, das mais diversas.

A segunda coluna é a da apropriação da mediação cinematográfica como dispositivo de emancipação contra o pensamento único e as certezas da razão lógico-instrumental — trata-se do momento em que a tecnicidade fílmica abre portas e janelas para a expressão, o diálogo e a criação. Esta fase de mediações é o ponto diferencial de uma recepção comum, pois nem sempre o visionamento de um filme leva o espectador a se expressar sobre o que viu, ou a um diálogo, ao contrário, funciona como uma pedagogia da imagem que reforça o *status quo*, sem produzir reflexão, apenas reprodução.

Na terceira coluna, as imagens são comunicativas no sentido original do *communicare*: compartilham mais do que transmitem. As imagens, em suas relações internas e com o contexto de produção, de recepção, histórico e estilístico, provocam interpretações, (re)conhecimentos, reflexões — exercício do pensamento. Portanto, o exercício da mais simples análise já pressupõe

também criação, no sentido de produção cognitiva e de leitura de mundo (FREIRE, 2015).

Por entender que a recepção é, de certa forma, também uma produção, que pegamos emprestado a expressão poética da recepção, de Maria Teresa Cruz (1986), para encerrar o ciclo. A autora portuguesa, em *A estética da recepção e a crítica da razão impura* (1986), critica o deslocamento do discurso da *poiesis* para o da *aisthesis*, pois, assim, opõe-se a criação à fruição, como um indício de uma compreensão da recepção como atividade passiva. Contribui, assim, para ampliar as dicotomias que tanto buscamos evitar. Os três pilares reafirmam nossa ruptura com as velhas e improdutivas dicotomias, pois os processos são híbridos, operando com o sensível e a cognição, ao mesmo tempo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos que a potência do cinema se deve, justamente, por reunir três dimensões indissociáveis — tecnologia, comunicação e arte — e que estas aparecem no trabalho com cinema e educação como ênfases: TIC, educomunicação e arte educação.

Na investigação sobre a literacia fílmica — o resultado de um processo de aprendizagem — apresentamos um debate sobre o tema no grupo latino-americano Rede Kino e no grupo europeu FLAG, evidenciando que o Brasil atua em prol da literacia fílmica desde cedo, mesmo sem buscar definições, e em diálogo com os pares da América Latina.

As redes se dividem também entre as duas tradições de trabalho com cinema e educação, embora a França esteja influenciando outros países europeus. Cada rede dá ênfase a uma tradição, em seus discursos oficiais, mas não significa que representa a totalidade dos trabalhos desenvolvidos nos países; ao contrário, no Brasil as duas tradições são fortes.

As produções de ambas as Redes convergem questões acerca dos princípios fundamentais, um movimento que entendemos como mais urgente do que a sistematização de pedagogias e metodologias, porque o perigo de qualquer proposta de abordagem se transformar, perversamente, em um método reducionista é grande, quando as políticas públicas, regidas pelas leis do mercado, convertem ideias que se pretendem emancipadoras, em um “*box da cultura*”, com metas e testes verticalmente determinados. Assim aprendemos com o relato de Cary Bazalgette (2010), sobre como o documento *Curriculum Statements* para a educação dos *media*, no Reino Unido, transfigurou-se em uma política centralizadora, que tirou a criatividade dos professores e insis-

tiu na educação mecânica e bancária. No caso brasileiro de políticas públicas para este setor, apresentamos, rapidamente, uma discussão sobre algo que nos afeta diretamente: a regulamentação da Lei 13.006/2014.

A intervenção da indústria cinematográfica em iniciativas de educação cinematográfica é muito mais presente na Europa do que nos países da América Latina, onde se restringe mais ao apoio em programas de Festivais ou promoções e projetos de exibidores; no entanto, as redes estão convergindo, também, na decisão de recusar a imposição da perspectiva mercadológica na relação do cinema com a educação, o poder hegemônico do consumo. As escolas e projetos formativos fora da escola não têm o objetivo de produzir consumidores de audiovisual, isso eles já são, mas sim cidadãos conscientes e emancipados.

Buscamos uma saída conciliadora e não excludente; um ponto de encontro entre as diferentes concepções do ensino cinematográfico, traduzindo e construindo uma grande rede — de conceitos, de abordagens, de pessoas e de relações — para chegar a princípios básicos de literacia fílmica: o trânsito com autonomia entre a estética da criação fílmica e mediações para a poética da recepção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Ana Mae. *Metodologia zig zag*. In: *Arteirinhos: Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*. Disponível em: <http://arteirinhos.blogspot.com/2008/09/metodologia-zig-zag-texto-de-ana-mae.html> Acesso em: 13, ago., 2016.
- _____. *A Imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BAZALGETTE, Cary. *Analogue sunset: the educational role of the British Film Institute 1979-2007*. In: *Comunicar*, [S. l.], n. 35, 2010.
- BRASIL. *Lei No 13.006, de 26 de junho de 2014*. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 14, abr., 2021.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. RJ: Booklink: CINEAD/UFRJ, 2008.
- BNCC. *Base Nacional Comum Curricular*. 2a. versão revista, MEC, abril/ 2016.
- BRITISH FILM INSTITUTE. *A Framework for Film Education*. London: BFI, 2015.
- _____. *Impact, relevance and excellence: a new stage for film education*. London: BFI, 2014.

_____. *Screening literacy: executive summary*. London: BFI, 2012.

CRUZ, Maria Teresa. Da nova sensibilidade artificial: imagens e reflexões. In: SEMANA INTERNACIONAL DO AUDIOVISUAL E MULTIMÉDIA, 2, 1999, Lisboa. *Anais eletrônicos...* Lisboa: Ed. Universitárias Lusófonas, 1999, p. 111-116. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/cruz-teresa-sensibilidade-artificial.html> Acesso em: 15, ago., 2016.

_____. A estética da recepção e a crítica da razão impura. In: *Revista Comunicação e Linguagens*, Lisboa, n. 3, p. 57-67, jun. 1986.

DUARTE, Rosália; GONÇALVES, Beatriz M. A. P. Relações entre cinema e educação na esfera pública brasileira. In: BARBOSA, Maria C.; SANTOS, Maria A. (Org.). *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014, p. 35-46.

EUROPEAN COMMISSION (EC). Current trends and approaches to media literacy in Europe. *European and media policies*, 2007. Disponível em: <http://ec.europa.eu/avpolicy/_literacy/studies/index_en.htm>. Acesso em: 24 ago. 2012.

FANTIN, Monica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria C.; SANTOS, Maria A. (Org.). *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014, p. 47-67.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (Org.). *Cinema e educação: A lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas*. BH: Universo Produção, 2015.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GUTIERREZ, Francisco. *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. São Paulo: Summus, 1978.

MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

NUNES, Ana Paula Nunes. Projetando ideias a partir de materiais pedagógicos sobre filmes. *Revista Teias: Cinema e Educação em Debate*, Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/UERJ), v. 17, n. 44, 2016.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, Artmed Editora, 2004.

VALLET, Antoine. *Du cine-club au langage total*. Paris: Ligel, 1968.

NOTAS

¹ Este capítulo é baseado na tese “Práticas de leitura fílmica em contexto escolar: três análises de paratextos fílmicos pedagógicos” (NUNES, 2016).

² Neste ponto nos distanciamos bastante do pensamento de Alain Bergala (2008), para quem a televisão, representando majoritariamente o audiovisual, é claramente um mau objeto, portanto, o cinema só sai perdendo ao ter sua imagem associada a ela, como veremos na próxima seção.

³ Também chamada de *Screening literacy*, conforme *Screening literacy* (2012), de British Film Institute. A pesquisa, patrocinada pela Comissão Europeia, foi realizada em uma parceria do BFI, Universidade de Londres, Instituto de Educação e o *Film Education*, com a participação de representantes de cada país participante. O estudo cobre as iniciativas da educação formal, informal, na família e dos setores da indústria audiovisual, mas não inclui educação superior.

⁴ Tradução nossa: “*The level of understanding of a film, the ability to be conscious and curious in the choice of films; the competence to critically watch a film and to analyse its content, cinematography and technical aspects; and the ability to manipulate its language and technical resources in creative moving image production*”.

⁵ No início, levou aparelhos de TV, antena parabólica, receptor de satélite, videocassete, fitas etc. Posteriormente, a transmissão do Canal de televisão educativo do Ministério da Educação (MEC) passou a ser feita também por *streaming*, uma distribuição multiplataforma. O programa que tem mais de 25 anos, atualmente, passa por uma grande reformulação e novas parcerias, pois foi despejado das dependências do MEC, pelo então Ministro Abraham Weintraub, em dezembro de 2019.

⁶ Pandemia iniciada em 2019, com a propagação mundial do coronavírus SARS-CoV-2.

⁷ Tradução nossa: “*Ces liens entre langage des mots, langage des images, langage des sons, sont devenus aujourd’hui si étroits et si constants qu’il ne faut pas parler de trois langages, distincts sinon hostiles ou étrangers les uns aux autres, mais d’un seul langage, d’un langage total disposant de trois moyens d’expression, de trois séries de signes: les mots, les images et les sons*”.

⁸ Como o da ONG Cinema e Educação (CINEDUC), uma entidade sem fins lucrativos, que começou suas atividades nos anos 1970 e continua atuante. Cf. www.cineduc.org.br

⁹ Trata-se de uma política definida por um plano de cinco anos para o desenvolvimento das artes e da cultura na escola, uma criação dos Ministérios da Cultura e da Educação, representados respectivamente por Catherine Tasca e Jack Lang. Em junho de 2000, Bergala ficou responsável por pensar um projeto especificamente para o cinema.

¹⁰ Cf. <https://cinead.org/>

¹¹ Uma realização da Universidade Federal Fluminense e da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Ministério da Cultura (MINC), em 2014. Cf.: <http://www.inventar-comadiferenca.org/rede#sthash.8kByq2mB.dpuf>

¹² Cf.: <https://filmliteracyadvisorygroup.wordpress.com/>

¹³ Tradução nossa: “*There is richness and impact to be found in many of these exemplar projects; but what is currently lacking is a coherence, a sense of common purpose, a simplicity of presentation, that would enable film education to speak as ‘more than the sum of its parts’.*”

¹⁴ Pelas professoras Inês Teixeira (Faculdade de Educação/UFGM), Rosália Duarte (PPGE/PUC-Rio), Milene Gusmão (Curso de Cinema da Uesb), Adriana Fresquet (PPGE/UFRJ), Bete Bullara e Marialva Monteiro (Cineduc-RJ).

¹⁵ O GT “Cinema na Escola” foi criado durante o Encontro Nacional do Cinema Infantil, dentro da 14a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, reunindo o MinC — representado pelo Secretário do Audiovisual Paulo Roberto (Pola) Vieira Ribeiro e a Secretária de Formação Artística e Cultural, Juana Nunes Pereira —; o Diretor de Currículos e Educação Integral do MEC, Ítalo Dutra; Roberto Lima, Diretor da ANCINE; representantes da sociedade civil (Cláudia Mogadouro, Beth Carmona, Maria Angélica Santos) e a diretora da Mostra, Luiza Lins.

¹⁶ Tradução nossa: “*‘Being critical’ is the ability to understand and explore films in all their variety, and to develop a disposition by which we can continually question the ways in which film can affect us, move us, challenge and confront us.*”

¹⁷ Tradução nossa: “*Film can help us understand ourselves, and our cultural and national identities, as well as our history. But film can also help us understand other people, other cultures, times, ideas and values. The wider our access to film, the deeper and broader will be our engagement with the world.*”

POR QUE FICAM OS QUE FICAM?: UM DOCUMENTÁRIO COMO PRODUTO EDUCACIONAL

JULIANE DOS SANTOS
DIOGO OLIVEIRA TELES
MARIA SILENE DA SILVA
MARIA BEATRIZ COLUCCI

1. PRÓLOGO: PONTO DE PARTIDA

O presente trabalho advém da pesquisa de mestrado intitulada “Por que ficam os que ficam?: permanência e desistência de estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Sergipe *Campus Aracaju*” de autoria de Juliane dos Santos e sob a orientação da professora doutora Maria Silene da Silva. A primeira, assistente social e egressa do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). A segunda, docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IFS *Campus Aracaju* e, docente e coordenadora local do ProfEPT/IFS.

O ProfEPT é um Programa de Pós-graduação *stricto sensu* vinculado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) de ensino, submetido à avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2015 e aprovado no ano seguinte. Dessa aprovação nasce o Programa de Pós-graduação e, com ele, o curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sob a coordenação geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). O ProfEPT contabiliza hoje 40 instituições associadas ao Programa, distribuídas por todos os estados do Brasil.

Se tratando de um mestrado profissional com foco na Área de Ensino da CAPES (Área 46) exige-se dos discentes, em parceria com os seus respectivos orientadores, o desenvolvimento de um produto educacional fruto da sua pesquisa de mestrado e como parte integrante à dissertação, requisito essencial à sua titulação de mestre e alicerçado nas regulamentações legais dessa Área.

Rizzatti *et al.* (2020, p. 4), com base em Bessemer e Treffinger (1981), consideram Produto Educacional (PE) na Área de Ensino como sendo “[...] o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa [...]” que pode ser realizado de forma individual ou grupal. Para esses autores, o produto educacional “[...] deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (RIZZATTI *et al.*, 2020, p. 4). Isto é, um produto educacional proveniente de uma dissertação de mestrado é um resultado concreto do processo de pesquisa, da questão problema de uma investigação. Contudo, deve funcionar independentemente da dissertação de mestrado, possuindo assim potencial de replicabilidade e compartilhamento.

No momento de realização do estudo e construção do filme documentário, as tipologias de produtos educacionais definidas pela Área de Ensino da CAPES estavam definidas como: “[...] mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos” (BRASIL, 2016, p. 14). Desse modo, são exemplos de produtos educacionais: livro didático; história em quadrinhos, jogos educacionais; aplicativos/*softwares*; sequências didáticas; cursos; vídeos, entre outros.

É desse contexto de possibilidades de produtos educacionais que nasce o interesse pelo filme documentário, mas não somente, a motivação da escolha do filme tem forte vinculação com a participação da mestranda em um

evento promovido pela coordenação do ProfEPT em parceria com o Programa Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE), ambos os programas coordenados pela professora doutora Maria Beatriz Colucci.

O NICE, criado em julho de 2018, objetiva o estabelecimento de espaços para reflexão e desenvolvimento de ações em cinema e educação entre escolas públicas do estado de Sergipe e a UFS. Busca, a partir do estímulo teórico e prático demandantes dos projetos de pesquisa e extensão em cinema e educação da UFS, apoiar e/ou incentivar o uso do cinema na escola (UFS, 2020).

O evento, de título “I Seminário Experiências com Cinema e Educação” realizado no dia 27 de novembro de 2018, no Centro de Pós-graduação do IFS, em Aracaju/SE, e com uma carga horária total de 04 horas foi o ponto crucial para o encontro da mestranda com o Cinema e a Educação, antes, vistos de forma separadas pela pesquisadora e sem muita inclinação a reflexão crítica a essa possível e necessária relação. Esse momento contou com a participação dos membros do NICE e dos 24 discentes da 2ª turma do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do IFS, além da coordenadora do ProfEPT e orientadora da pesquisa de mestrado aqui referida, a professora doutora Maria Silene da Silva.

Os pontos abordados pela equipe do NICE no evento realizado despertaram na mestranda a curiosidade por essa relação e também o interesse em conhecer e experienciar o mundo da produção audiovisual e a apreensão do cinema enquanto potência artística, pedagógica, política e emancipatória. Algo, à época e antes do contato com o NICE, muito distante da realidade de vida da pesquisadora.

Foi, portanto, um encantar-se com o cinema e a educação numa relação de imbricamento, e um entender de que “o cinema não é a arma que vai mudar e superar todos os limites que encontramos na educação, mas o encontro dos filmes – no fazer e no ver – com a escola, agitam potências que são centrais para estas reflexões” (ARAÚJO, 2019, p. 29).

Desse momento, entendeu-se que “fazer e ver” cinema não se trata, tão somente, de assistir a filmes, trata-se de construí-los, experienciar essa construção, uma vez que o cinema é uma arte “[...] capaz de proporcionar encontros com o eu e o outro, capaz de contribuir com um ambiente democrático e emancipador” (ARAÚJO, 2019, p. 67).

A partir desse envolvimento com o cinema e a educação e com o NICE, a pesquisadora e sua orientadora, em conversa, visionam a construção de um filme documentário em parceria com o PPGCINE. Após definição do produto educacional por parte das pesquisadoras, o passo seguinte foi convidar o NICE para firmar parceria na realização da obra audiovisual. Aceito o convite, a equipe de produção do filme se fez, portanto, com os seguintes membros: Bia Colucci, Diogo Teles, Raul Marx, Vivian Oliveira e Rafael Beck (integrantes do NICE), além de Juliane dos Santos e Maria Silene da Silva (ProfEPT).

O filme documentário é, pois, proveniente de uma pesquisa de mestrado e fruto de uma produção do ProfEPT/IFS em parceria com o NICE/PPGCINE/UFS, por intermédio do Núcleo de Trabalho e Estudos em Educação Profissional e Tecnológica e Cinema (NEPTCi/IFS), criado mediante convênio estabelecido entre as partes demandantes. Além disso, conta com o suporte da Fundação de Apoio à Pesquisa e a Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC/SE) e outros setores vinculados aos mencionados.

Como contributo à produção de conhecimentos na área específica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à EPT e ao exercício da atividade profissional de sujeitos inseridos neste campo, o produto educacional resultante da pesquisa de mestrado se trata de um filme documentário de média-metragem com discentes e docentes envolvidos na investigação. Objetivou-se com o produto fornecer material educativo que estimulasse a permanência de estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do IFS *Campus* Aracaju e lhes desse visibilidade mediante produção cinematográfica. Além disso, teve-se também como finalidade fomentar reflexões para a promoção de práticas educacionais consentâneas à proposta formativa do PROEJA e com a realidade político-social dos sujeitos que dele fazem parte.

Logo, este relato de experiência tem o propósito de compartilhar os procedimentos e refletir acerca dos caminhos e decisões empreendidos durante a produção do documentário *Por que ficam os que ficam?* (2020), de Juliane dos Santos e Diogo Teles, produto educacional oriundo da Pesquisa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do IFS, de autoria de Juliane dos Santos, sob orientação da professora doutora Maria Silene da Silva. O filme pode ser acessado nas plataformas *Youtube*¹ e *EduCAPES*².

2. ATO: UMA JORNADA FÍLMICA

Os procedimentos para o desenvolvimento do filme consistiram em quatro etapas: Preparação; Pré-produção; Produção e Pós-produção. Segundo Rodrigues (2007), a preparação é a parte mais importante de um filme. Nessa fase é feito um levantamento minucioso do que será preciso para que o filme seja realizado de acordo com concepção do diretor (RODRIGUES, 2007). Na pré-produção, providencia-se tudo o que foi previsto na fase anterior: aluguel de estúdio; contratação da equipe técnica; elaboração de cartas de autorização e contratos; compra de material de consumo; visitas técnicas; preparação de boletim e roteiros técnicos; testes de elenco; ensaios; etc. (RODRIGUES, 2007). A filmagem ou produção é a etapa de gravação do filme, o que envolve: gravação; checagem de todos os itens da decupagem; verificar e cumprir as ordens do dia; envio dos materiais brutos para os laboratórios/ilhas de edição; elaboração dos relatórios de produção; controle de despesas; cumprimento do cronograma; entre outros (RODRIGUES, 2007). A finalização ou pós-produção diz respeito à última etapa de criação do filme, faz parte desse processo procedimentos como: edição ou montagem; mixagem de som; análise e correção de cor; elaboração de efeitos visuais; cópias para distribuição; etc.

Na fase de preparação foram realizadas três reuniões iniciais com o NICE, ainda presencialmente. A primeira ocorreu no dia 07 de agosto de 2019 e, na oportunidade, apresentou-se um pouco da pesquisa de mestrado que estava em desenvolvimento, pautou-se a possibilidade de produzir um produto educacional audiovisual, no caso, um documentário, e solicitou-se apoio do NICE nessa produção.

Na segunda reunião, em 11 de dezembro de 2019, começou a se desenhar a formatação de um convênio que respaldasse a parceria entre NICE/PPGCINE/UFS e ProfEPT/IFS, em prol de firmar um plano de trabalho que dissesse respeito não somente à colaboração em projetos audiovisuais, mas também à realização de outras ações frutos dessa aproximação.

Desse plano de trabalho entre o ProfEPT/IFS e o NICE/PPGCINE/UFS, que teve por impulso a pesquisa de mestrado abordada no presente texto, nasce o Núcleo de Trabalho e Estudos em Educação Profissional e Tecnológica e Cinema (NEPTCi), vinculado ao ProfEPT/IFS e fruto de uma coparticipação entre os dois Programas de Pós-graduação (ProfEPT e PPGCINE). O NEPTCi foi criado com a finalidade de contribuir com ações e serviços em torno da interdisciplinaridade e transversalidade entre cinema, educação e

mundo de trabalho, possuindo como pilar três eixos fundamentais de atuação: a produção, a formação e disseminação do conhecimento.

A Produção pautou-se na formação de um grupo de trabalho e estudos em cinema, educação e mundo do trabalho, visando a produção de vídeos, cursos teóricos, reuniões temáticas, oficinas de produção de vídeos, filmes e documentários. De modo a proporcionar a formação de espaços de acesso, conhecimento e produção de obras audiovisuais.

A Formação relaciona-se a qualificação dos envolvidos em confeccionar e desenvolver ferramentas educacionais para o fortalecimento de ações educacionais, político-pedagógicas e artísticas, ou de outra natureza, em espaços formais e não formais de educação. Além de fomentar uma cultura de cinema na educação profissional e tecnológica, contribuindo para a promoção de ações que apontem para uma formação humana integral do Ser. Isto é, ter como norte a oferta de uma educação que promova a formação do sujeito numa perspectiva de totalidade, de plenitude do Ser em suas múltiplas capacidades físicas e intelectuais.

Quanto à Disseminação, consiste na socialização das ferramentas educacionais elaboradas a partir das atividades desenvolvidas mediante o NEPTCi e no desenvolvimento de ações que visem promover espaços de acesso, conhecimento e produção de obras audiovisuais, como o cineclubismo nas escolas.

Logo, o NEPTCi surge enquanto um espaço formativo capaz de promover o intercâmbio de saberes entre os polos envolvidos, além de contribuir na melhoria de produtos educacionais para o ensino básico, produzidos no âmbito do ProfEPT/IFS.

Já em 12 de março de 2020, na terceira reunião, foram tratadas algumas questões acerca do plano de trabalho, ideias sobre a realização do documentário e desenhou-se um cronograma de produção. Na ocasião, definiu-se também que Juliane dos Santos e Diogo Teles iriam dirigir, em parceria, a obra audiovisual. Essa tomada de decisão teve por objetivo alinhar e manter a perspectiva da pesquisadora Juliane dos Santos com a experiência e o domínio no campo do audiovisual do realizador e pesquisador Diogo Teles.

Essa foi a última reunião presencial antes da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Um vírus letal, que surgiu em 2019 em Wuhan, na China, mas que atravessou o mundo em 2020. Doença ainda – abril de 2021 – não vencida pela comunidade científica em termos de tratamento preventivo e pouco controlada no Brasil em termos de tratamento e medicamentos para todos os cidadãos. Enquanto isso, a recomendação da Organização Mundial

da Saúde (OMS) de proteção à saúde e à vida se dá mediante isolamento e distanciamento social, com vista a reter a contaminação.

Devido à dimensão catastrófica da COVID-19, o calendário acadêmico de todas os estabelecimentos de ensino, públicos e privados, inclusive em Sergipe, necessitou ser suspenso a partir de 16 de março de 2020 e decretado, a partir de 20 de março de 2020, estado de calamidade pública em todo o território nacional. Desse modo, fez-se preciso refletir sobre novas estratégias de construção e desenvolvimento do filme documentário.

No dia 26 de março de 2020, após as implementações de restrições sociais e a partir das recomendações das autoridades de saúde no estado de Sergipe devido à pandemia, ocorreu a primeira reunião remota. Especulou-se o modo como a pesquisa e a elaboração do produto educacional poderiam ser afetados se a nova realidade durasse por muito tempo, encaminhou-se a versão final do termo de cooperação, organizou-se a equipe de produção do documentário e foi dado início a elaboração do argumento do filme, ou seja, o conjunto de ideias organizadas que origina o roteiro (RODRIGUES, 2007). O argumento consiste em um texto apresentando a história, com personagens, ações, ambientes, tempo, situações dramáticas e sem diálogos (RODRIGUES, 2007).

Diante do contexto da pandemia e sem uma perspectiva de quando esse momento iria passar, nos dias 05, 14 e 28 de maio de 2020 as reuniões seguiram na modalidade remota. Teve-se por foco definir as estratégias de abordagem, os materiais que poderiam ser utilizados no filme, finalizar o argumento e pontuar elementos para, em breve, dar início a elaboração do roteiro literário e dos roteiros de entrevista.

Em 04 de junho de 2020 pautou-se como demandas a criação de um perfil das possíveis personagens, a escaleta, o roteiro literário e os roteiros de entrevista. A partir do perfil, com informações das pessoas, foi possível definir os entrevistados para o filme; com a escaleta idealizou-se as cenas que poderiam compor o documentário. Por meio do roteiro literário, idealizamos possíveis diálogos e cenas e pontuamos descrições e indicações essenciais ao projeto. No caso dos roteiros de entrevista, elaboramos duas versões, uma para os docentes e uma para os discentes, que consistiram em guias com as perguntas a serem realizadas.

Vale dizer que, nesse processo de produção, a colaboração remota foi fundamental para a manutenção da comunicação, da definição de estratégias e da organização. Devido ao distanciamento social, diversas atividades e etapas da realização foram empreendidas graças a utilização de recursos virtuais

e eletrônicos. Como os serviços da Conta *Google*, dentre eles, o *Google Drive* para armazenamento e compartilhamento dos materiais; *Meet* para reuniões de equipe, entrevistas e respectivas gravações; *Google Docs* para escrita coletiva de argumento, escaleta, roteiros e transcrições de entrevistas; Gmail para contato e compartilhamentos; *Google Agenda* para marcação e lembrete dos compromissos.

Contou-se também com o serviço de armazenamento na nuvem fornecido pelo site *MEGA* para carregamento e compartilhamento de material bruto. E o programa *OBS Studio* também foi usado como forma de garantir a gravação das entrevistas remotas, caso ocorresse algum problema com o *Meet*. Contar com acesso à internet, *smartphone*, computador, fones de ouvido com microfone e *webcam* foi igualmente essencial para que a equipe e os participantes encaminhassem esse processo.

Já nas gravações presenciais, a captação de imagem foi feita com uma câmera DSLR da marca *Canon*, modelo *EOS Rebel T5i* pertencente ao NICE e o áudio foi registrado por *iPhone*, modelo *SE*, de Diogo Teles.

Quadro 1 - Etapa de Preparação do Filme Documentário

PREPARAÇÃO		
PROCEDIMENTO	DESCRIÇÃO	PERÍODO DE EXECUÇÃO
Reuniões de planejamento e deliberações	Reuniões de equipe para formação de parceria, planejamento, organização de cronograma, definições de estratégias, orientações e deliberações.	Nos dias 07/08/2019; 11/12/2019; 12/03/2020 de forma presencial. Nos dias 26/03/2020; 05, 14 e 28/05/2020 remotamente.
Argumento do filme	Descrição, em detalhes, da história a ser contada no filme (O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?).	Março de 2020
Definição das estratégias de abordagem e dos materiais que serão utilizados	Definição de estratégia de abordagem, da coleta de dados e seleção dos materiais/ferramentas necessários à realização das filmagens.	Maio de 2020
Definição da equipe de produção	Estruturação da equipe de produção, criação de um grupo de trabalho no <i>WhatsApp</i> , <i>Google Drive</i> .	Março de 2020
Definição de personagens	Análise e seleção dos personagens a partir dos questionários de identificação dos estudantes e professores que aceitaram participar da pesquisa.	Junho de 2020
Criação de um perfil dos personagens	Foi criado um perfil mínimo dos personagens do filme (nome, idade, situação socioeconômica, estudantil, ocupação).	Junho de 2020
Escaleta	Estrutura, por meio de cenas ou seqüências, de como seria o desenvolvimento do filme. Ou seja, a definição esquelética das cenas.	Junho de 2020
Roteiro literário	Construção de um novo roteiro de filmagens considerando o contexto de pandemia.	Junho de 2020

As atividades correspondentes à etapa de pré-produção foram: contato frequente com os participantes e possíveis participantes do documentário; agendamento das entrevistas, coleta de materiais existentes e reunião de equipe.

Desde fevereiro de 2020, já definido que o produto educacional seria um documentário, Juliane dos Santos manteve contato recorrente com os possíveis entrevistados, no caso, professores e estudantes do PROEJA do IFS e esteve também em diálogo com a equipe de produção, seja por chamadas telefônicas, videoconferências ou mensagens instantâneas através do *WhatsApp*.

O processo de agendamento das entrevistas ocorreu em junho e julho de 2020 e as gravações aconteceram nesses respectivos meses, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Depois de consultar os estudantes e professores para verificar aqueles que teriam condições e tempo para fornecer entrevistas remotas e/ou presenciais, constatou-se que os docentes preferiam as entrevistas remotas e que, por outro lado, muitos discentes não tinham condições e suporte para as chamadas à distância, colocando-se, deste modo, disponíveis para entrevistas presenciais. Assim, acordou-se, portanto, que os professores dariam entrevistas remotas, síncronas e os alunos entrevistas presenciais.

Dos estudantes agendados para as gravações presenciais, um era morador do município de Nossa Senhora do Socorro, um de Laranjeiras e quatro de Aracaju. Do total de discentes entrevistados, três eram mulheres e três eram homens. Em combinação com cada um desses alunos e alunas, a equipe de gravação se deslocou entre as três cidades, pois essa logística era mais viável e garantia a participação dos entrevistados. É importante frisar que todos adotaram medidas de proteção para evitar o contágio e a transmissão da COVID-19, tais como distanciamento, uso de máscaras, higienização das mãos com álcool 70%, dentre outras.

As coletas de materiais foram feitas nos meses de junho, julho e agosto de 2020. Essa etapa teve por objetivo reunir textos, mensagens, fotos, *prints* de tela, arquivos de áudio e de vídeo trocados entre os estudantes, professores e a pesquisadora ao longo de todo esse processo e que pudessem integrar o documentário.

Realizou-se uma reunião de equipe no dia 04 de junho de 2020, com a presença da diretora, Juliane dos Santos, e do diretor, Diogo Teles, para alinhamento e revisão das estratégias antes da primeira gravação. A seguir, está um compilado da etapa de pré-produção do filme.

Quadro 2 – Etapa de Pré-produção do Filme documentário

PRÉ-PRODUÇÃO		
PROCEDIMENTO	DESCRIÇÃO	PERÍODO DE EXECUÇÃO
Coleta de materiais existentes	Cartas, fotos, imagens, arquivos de áudios e vídeos, mensagens instantâneas encaminhadas virtualmente (<i>WhatsApp</i>) pelos estudantes e professores à pesquisadora.	Junho, julho e agosto de 2020
Contatos telefônicos entre os envolvidos	Contatos frequentes com os participantes, professores, estudantes e equipe de produção, criação de grupo de <i>WhatsApp</i> .	Fevereiro a dezembro de 2020
Agendamento de entrevistas	Agendamento para as entrevistas de acordo com disponibilidade dos sujeitos do estudo.	Junho e julho de 2020
Reunião de equipe	Reunião prévia às gravações para alinhamento e revisão das estratégias.	04/06/2020

Fonte: Os autores (2021)

Na etapa de produção, tivemos duas fases de gravação. A primeira parte das filmagens aconteceu com os docentes no mês de junho de 2020. Foi inteiramente remota, contando com entrevistas por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet*, utilizando o recurso disponível no próprio serviço para gravar as chamadas. Essas chamadas foram também registradas, ao mesmo tempo, pelo software *OBS Studio*. Tal estratégia foi um plano B, caso a gravação pelo *Google Meet* tivesse algum problema.

Já a segunda fase de filmagens foi, exclusivamente, com os estudantes no modo presencial, durante junho e julho do ano já mencionado. Tomando os devidos cuidados para evitar a contaminação e a propagação do novo coronavírus, a equipe de gravação foi reduzida e contou apenas com duas pessoas, Juliane dos Santos e Diogo Teles. As gravações foram realizadas em espaços abertos, como em praças ou, ainda que na residência dos entrevistados, privilegiaram ambientes amplos e ventilados, como salas de estar, corredor de área comum e garagem aberta.

O período de produção contou também com a criação de materiais não existentes que aconteceu no decorrer de junho de 2020. Neste caso, foram dois

procedimentos que indicaram a realização de produtos audiovisuais por parte de discentes e de uma docente, Marlúcia Alves, coordenadora do PROEJA à época. Em maio de 2020, para os estudantes, foi construída uma cartilha com dois exercícios fílmicos que sugeriram a criação de dois produtos que falassem sobre o contexto e a relação deles com a comunidade e também sobre os sentidos da permanência no PROEJA. Já para a professora, indicou-se que trouxesse, em um vídeo de até três minutos, reflexões acerca da trajetória dela no PROEJA.

A cartilha foi criada com o objetivo de incluir no filme, por meio da realização de exercícios audiovisuais, os estudantes que aceitaram participar do documentário, mas não puderam. Essa impossibilidade foi constatada ao verificar as condições de realização da pesquisa durante a pandemia do novo coronavírus e/ou em face da falta de recursos tecnológicos necessários à concretização da participação via videoconferência. Foram 12 estudantes que aceitaram, contudo apenas seis foram filmados de forma presencial. Os outros seis cumpririam sua participação a partir dos exercícios fílmicos. Porém, apenas um dentre eles retornou à atividade, Douglas Vieira.

No caso da professora Marlúcia Alves, a autoprodução se deu em virtude da opção de escolha entre ser filmada pela equipe de produção, mediante entrevista no *Google Meet* ou se autogravar. A professora optou por se autogravar.

Essa partilha na produção, através da elaboração de exercícios fílmicos, teve inspiração nos “Cadernos do inventar com a diferença” (2016), que propõe a construção de dispositivos fílmicos para se trabalhar coletivamente a produção audiovisual nos espaços educativos. E assim, aprender e partilhar com o outro formas de ser, descobrir e “inventar com a diferença”. Esses dispositivos

[...] são exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias. Há dois modelos de dispositivos: aquele com equipamento de filmagem e gravação de som e aquele sem equipamento (MIGLIORIN, *et al.*, 2016, p. 14).

Na cartilha que foi criada e integra os procedimentos de realização desse documentário, têm-se dois dispositivos fílmicos, “no lugar onde moro” e “sentidos da permanência”. “No lugar onde moro” sugere a criação de um vídeo que conte a relação do autor com o lugar onde ele vive:

Com os devidos cuidados, dirija-se até um lugar da sua casa onde você possa ter uma boa visão do mundo lá fora (porta da frente, janela, quintal, entre outros). Registrando o ambiente exterior, no entorno da sua residência, fale sobre o lugar. Compartilhe informações que achar interessante. Conte, por exemplo, a cidade em que mora, qual é o bairro, conjunto, povoado ou loteamento. Diga há quanto tempo você vive neste lugar. O que você gosta ou não gosta? Existe algo que mudaria? Por quê? O vídeo deve ter até 01 min (SANTOS, 2020, p. 181).

“Sentidos da permanência” indica a produção de um áudio que aborda a relação do estudante com alguém que foi significativamente importante para a sua permanência nos estudos:

Existe alguém que contribuiu positivamente com a sua jornada nos estudos e com a sua permanência no IFS? (Parente, companheiro(a), filho(a), colega, professor(a), entre outros). Grave um áudio para essa pessoa contando o que sente, o que pensa e o porquê de ela ser importante. O áudio deve ter até 02 minutos (SANTOS, 2020, p. 181).

Sendo o filme fruto de uma pesquisa-ação que prioriza a integração e a participação de todos os envolvidos, Douglas e Marlúcia, assim como os demais entrevistados e toda a equipe de produção do documentário, tornam-se também coprodutores. Pois, essa modalidade de pesquisa proporciona a participação dos sujeitos de forma a contribuir não só por meio da “fala”, do que eles tinham a “dizer”, mas, mediante ações e opiniões para e na concretização das atividades propostas.

A pesquisa-ação, segundo Desroche (2006, p. 33, grifos originais), é “[...] uma pesquisa em que os *autores* da pesquisa e os *atores* sociais se encontram reciprocamente implicados: os atores na pesquisa e os autores na ação”. Sendo assim, neste estudo, os atores sociais – previamente identificados como os alunos, professores e equipe de produção do filme – não são simplesmente objeto de observação, de interpretações. Eles são sujeitos atuantes na investigação, imbricados no desenrolar do estudo.

A seguir, é possível conferir o quadro 3, referente à etapa de produção do filme documentário, com os procedimentos, respectivas descrições e ainda o período de execução.

Quadro 3 – Etapa de Produção do Filme documentário

PRODUÇÃO		
PROCEDIMENTO	DESCRIÇÃO	PERÍODO DE EXECUÇÃO
Filmagens I - entrevistas via videoconferência	Com os professores do curso, através da plataforma <i>Google Meet</i> . A gravação foi feita pelo próprio <i>Google Meet</i> e também por meio do software <i>OBS Studio</i> .	Junho de 2020
Filmagens II - entrevistas realizadas presencialmente	Com os estudantes, nos municípios de Aracaju, Laranjeiras e Nossa Senhora do Socorro/SE.	Junho e julho de 2020
Cartilha de exercícios fílmicos	Idealização dos exercícios fílmicos por parte dos diretores. Elaboração da cartilha para compartilhamento com os estudantes.	Mai de 2020
Produção de materiais não existente	Realização dos exercícios fílmicos solicitados.	Junho de 2020

Fonte: Os autores (2021)

Por fim, a última etapa, a pós-produção, contou com revisão e minuturação do material bruto, elaboração do roteiro de montagem, ou seja, um roteiro guia com todos os registros organizados em cenas e sequências, incluindo indicações e observações necessárias para realização da montagem. A etapa de pós-produção envolveu ainda a própria montagem, edição e mixagem de som, criação de artes gráficas, finalização, aplicação e avaliação do produto educacional.

Como parte do processo de elaboração do roteiro de montagem, que ocorreu entre os meses de agosto e setembro de 2020, providenciou-se primeiramente a transcrição do áudio de todas as entrevistas. Depois, com base no argumento e nos roteiros literários e de entrevistas, assistiu-se todo o material bruto diversas vezes para colher tudo aquilo que poderia entrar no filme. Os depoimentos dos discentes serviram como eixo central do roteiro, as falas dos professores e professoras complementaram alguns pontos e, então, as cenas de cobertura serviram de composição, transição e conexão entre trechos, cenas e sequências. A partir desse período, paralelamente, foi criada uma identidade visual para o filme e foram elaboradas as artes gráficas.

Durante os encontros remotos dos dias 08 e 14 de outubro de 2020 foram realizadas discussões, análises e sugestões acerca do roteiro de montagem. Também foram feitas considerações sobre a montagem do filme e fechou-se um prazo para essa etapa da pós-produção.

Estando o roteiro de montagem pronto, outubro e novembro foi o período reservado para o processo de montagem do filme. Ainda em novembro foi possível realizar a edição e a mixagem do som, providenciar alguns ajustes, correções, finalizar e renderizar o produto audiovisual. A aplicação e a avaliação do documentário junto ao público aconteceram nesse mesmo mês, de forma remota síncrona e assíncrona, tendo como convidados tantos os professores e estudantes participantes da pesquisa, demais professores estudantes do PROEJA, estudantes e professores do curso de Cinema e Audiovisual da UFS, discentes do ProfEPT em nível nacional. O quadro 4 exhibe, de forma compilada, a etapa de pós-produção do documentário.

Quadro 4 – Etapa de Pós-produção do filme documentário

PÓS-PRODUÇÃO		
PROCEDIMENTO	DESCRIÇÃO	PERÍODO DE EXECUÇÃO
Reunião de equipe	Reuniões para apreciação e avaliação do roteiro de montagem.	08 e 14/10/2020 de modo remoto.
Decupagem do material bruto e minutagem	Apreciação e avaliação do material bruto. Minutagem dos vídeos e áudios para composição do roteiro de montagem.	Agosto e setembro de 2020.
Roteiro de montagem	Elaboração do roteiro de montagem, com identificação e descrição de imagem e som, encadeamentos das cenas e sequências e observações para a montagem do filme.	Setembro de 2020.
Montagem	Construção do filme, em programa específico de edição, de acordo com o roteiro de montagem.	Outubro e novembro de 2020.
Criação de artes gráficas	Criação do encarte do filme, poster, convites e <i>letterings</i> .	Agosto, setembro, outubro e novembro de 2020.
Edição e mixagem de som	Processo de organização, correção e tratamento das faixas sonoras correspondente ao filme.	Novembro de 2020.
Finalização	Ajustes finais e renderização da obra em formato de vídeo adequado.	Novembro de 2020.
Aplicação e Avaliação	Apresentação e avaliação do filme documentário aos/por parte professores e alunos do PROEJA e demais convidados.	Novembro de 2020.

Fonte: Os autores (2021)

Por que ficam os que ficam? (2020), de Juliane dos Santos e Diogo Teles, é, conseqüentemente, um filme documentário de média-metragem, com duração de 49 minutos e 02 segundos, e acompanha os relatos de seis estudantes do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju, evidenciando os sentidos da permanência na escola atribuídos pelos próprios discentes. Tem por objetivo fornecer material educativo que estimule a permanência na escola de estudantes do PROEJA e dar visibilidade a esses mediante uma produção cinematográfica.

Importa mencionar que o título do filme sofreu influência positiva numa questão-problema de nome semelhante apontada por Jane Paiva (2016), na obra "Os sentidos da permanência na educação", organizado por Carmo (2016). Desse modo, a pretensão com o filme é contribuir para evidenciar tanto os sentidos da permanência na escola por estudantes da Educação de Jovens e Adultos, nesse caso, do PROEJA quanto o potencial da produção audiovisual no meio educacional.

Destinado, principalmente, a discentes e docentes do PROEJA, *Por que ficam os que ficam?* (2020), de Juliane dos Santos e Diogo Teles, também tem a capacidade de ultrapassar muros escolares e ser instrumento de transformação social em espaços não escolares, de educação não formal. Além de fomentar ações e reflexões de visibilidade do alunado na instituição pesquisada quanto à promoção da permanência, equidade, diversidade e justiça social no ambiente escolar. Apresentou uma devolutiva dos resultados da pesquisa de mestrado realizada tanto aos participantes quanto à comunidade acadêmica local e sociedade em geral, uma vez considerado o potencial de abrangência deste material educativo.

Entende-se por material educativo "[...] algo que facilita ou apoia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou atitudes *etc.*" (KAPLÚN, 2003, p. 46). Refere-se, portanto, a um processo ou produto que, em um determinado contexto, cumpre a função que lhe compete, nesse caso, expresse o seu valor educativo.

3. EPÍLOGO ABERTO: PONTO DE CHEGADA

Espera-se que ao chegar aqui o leitor tenha compreendido os procedimentos e reflexões que conduziram os autores nos caminhos e decisões empreendidos durante a produção do filme documentário. *Por que ficam os que ficam?* (2020), de Juliane dos Santos e Diogo Teles, é fruto de uma pesquisa de

mestrado que adotou a pesquisa-ação como caminho, o que implicou envolver os sujeitos em um contexto de promoção e valorização da troca de saberes entre os polos circundados. O cinema é uma arte que envolve o fazer coletivo, do mesmo modo, a pesquisa-ação é um processo que engaja vários sujeitos. Depararmos-nos nesse processo de pesquisa e na experiência de realizar um produto educacional audiovisual foi imensuravelmente transformador, pois essa travessia contou com caminhos desafiadores, todavia, foi composta por diferentes sujeitos dispostos a compartilhar vivências e saberes, mas também a aprender com o outro e com a jornada.

Experienciar essa produção durante a pandemia da COVID-19 demandou da equipe a missão de encarar as incertezas e inseguranças de um período de crise mundial. Desse contexto, compreende-se que não foi uma tarefa fácil e que se fez necessário utilizar o “kit de sobrevivência” (PUCCINI, 2009) frente às ocorrências, isto é, flexibilizar ações anteriormente previstas com o propósito de torná-las possíveis dentro do novo cenário que se desenhava.

A produção da pesquisa, bem como da obra audiovisual lidou com saberes interdisciplinares e novas perspectivas acerca da relação entre Cinema e Educação, inclusive, no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica. Escolher realizar um filme documentário como produto educacional é também observar o cinema enquanto potência artística, político-pedagógica, cultural e emancipatória. É entender que o cinema é uma ferramenta capaz de dar visibilidade para inúmeros sujeitos e potencializar suas vozes. Que seja frisado, não se trata de “dar voz” a estes, mas potencializá-la. Defende-se, neste estudo, que tais sujeitos possuem voz própria e ativa (enquanto protagonistas das suas histórias), por isso, a questão é vê-los e ouvi-los, pautar suas demandas e valorizar suas existências.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Raul Marx Rabelo. *Cinema-Educação: alteridade, criação, experiência, emancipação e ética*. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Cinema e Narrativas Sociais) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

BRASIL. CAPES. *Documento de Área - Ensino*, Brasília, 2016.

KAPLÚN, Gabriel. Material Educativo: a experiência de aprendizado. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 21 out. 2020.

MIGLIORIN, Cezar *et al.* *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói: EDG, 2016.

PAIVA, Jane. Direito à educação: permanecer na escola é um problema público? In: CARMO, Gerson Tavares do (Org.). *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 99-116.

POR QUE FICAM OS QUE FICAM?. Direção: Juliane dos Santos; Diogo Teles. Orientação: Maria Silene da Silva. Supervisão: Bia Colucci. Brasil, 2020. 49,02min. <https://youtu.be/AQBPl-jtOU>. Último acesso: 26/04/2021.

PUCCINI, Sérgio. Introdução ao roteiro de documentário. *Doc On-line, [S.l.]*, n. 6, p. 173-190, ago. 2009. Disponível em: http://www.doc.ubi.pt/06/artigo_serjio_puccini.pdf Acesso em: 01 dez. 2020.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. *ACTIO*, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 2 nov. 2020.

RODRIGUES, Chris. *O cinema e a produção*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Juliane dos. *Por que ficam os que ficam? Permanência e desistência de estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Sergipe Campus Aracaju*. 2020. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Aracaju, 2020.

UFS – Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-graduação em interdisciplinar em cinema. Núcleo interdisciplinar de cinema e educação. *Ppgcineufs.com*, 2020. Disponível em: <https://ppgcineufs.com/vida-academica/nucleo-interdisciplinar-de-cinema-e-educacao/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

NOTAS

¹ Disponível em: <https://youtu.be/AQBPl-jtOU>. Acesso em: 16 abr. 2021.

² Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585076>. Acesso em: 16 abr. 2021.

**FILMES PARA
INFANCIAR O MUNDO**

(IN)MUNDOS DE STELLA: NO CERRAR DOS LÁBIOS, OLHOS IRÃO FALAR

ANNA PAULA SILVA SANTOS
MICHELE DE FREITAS FARIA DE VASCONCELOS
MARCOS RIBEIRO DE MELO

1. BALBUCIOS IMAGÉTICOS

“Balbucios: gaguejar uma infância” (UFS/CNPq) é um grupo de estudos e pesquisas¹ que, desde 2016, tem ensaiado compor um corpo-suporte metodológico-conceitual guiado pelo desejo de desemaranhar as linhas do dispositivo infância. Entendendo com Agamben (2005) que infância é a experiência limite da/na linguagem, no entremeio ciência, artes visuais, educação e literatura, a aposta é balbuciar (já que se trata de desnaturalizar e de criar novos começos) mapas políticos-estéticos-linguísticos-imagéticos a respeito da infância por meio de instalações metodológicas que temos intitulado de “etnografias de tela” (VASCONCELOS; MELO; SOUZA NETO, 2018).

Acompanhando uma leitura foucaultiana, entendemos que a infância é uma invenção moderna, produzida no bojo de uma rede complexa de poderes e saberes que constituem diferentes práticas (pedagógicas, médicas, midiáticas), modos de ver e de dizer, modos de subjetivação (MORUZZI, 2017; TEBET, 2017). Guacira Louro (2011) assinala que, nesses (nossos) tempos, o cinema consolidou-se como uma importante pedagogia cultural, participando na construção e reiteração de sujeitos constituídos pela constante reiteração de normas regulatórias de faixa etária e de gênero, entre outras.

Em várias sociedades, incluindo a brasileira, o cinema passou a ser, desde as primeiras décadas do século XX, uma das formas culturais mais significativas. Surgindo como uma modalidade moderna de lazer, rapidamente conquistou adeptos, provocando novas práticas e novos ritos urbanos. Em pouco tempo, o cinema transformou-se numa instância formativa poderosa, na qual representações de gênero, sexuais, étnicas e de classe eram (e são) reiteradas, legitimadas ou marginalizadas (LOURO, 2011, p. 423).

Num contexto de pulverização excessiva de imagens, em que a tomada de poder sobre as subjetividades tem se dado por um acoplamento com políticas imagéticas que veiculam e reiteram imagens clichês, imagens justas (DELEUZE, 1992), temos ensaiado modos de resistência por entre imagens. Assim, o cinema que nos interessa é aquele que possibilita afiar o pensamento com imagens menos como representação do mundo e mais como afecções, intensidades, rupturas nos modos amansados de ver, dizer e perceber (WUNDER, 2016), dando passagem para novas políticas imagéticas e subjetivas.

Estranhar nossa humanidade conferida pelo adentrar no mapa político da linguagem e das imagens, obedecendo-o docilmente: “as crianças são presos políticos. A linguagem é um sistema de comando” (DELEUZE, 1992, p. 57-58), de docilização, de produção de uma humanidade que obedece a palavras de ordem e imagens justas. Acoplados a esse sistema, constituídos por ele, há que se produzir crianças obedientes, amansadas, governáveis, conduzindo-as ao mundo dos humanos. Como resistir ao comando do dever de ser adulto? Assim, assumimos em nossas pesquisas: (1) a categoria infância como uma análise de nós mesmos e do que vimos sendo, humanos; bem como tomamos a experiência infantil como o limite do humano;

e (2) o cinema como um dispositivo para desdizer e “transver o mundo” humano, como diria Manoel de Barros (2010).

Desdizer/balbuciar saberes-poderes sobre o que é a infância: eis o convite feito neste capítulo fiado pelos mundos habitados em *Stella* (2008), de

Sylvie Verheyde. Guiadas(o) pelo olhar falante da menina francesa, passeamos por territórios onde sua solidão povoada reinventa a si mesma por meio de encontros e afetos em trânsito. Inspiradas(o) pela etnocartografia de tela, descrevemos sua vida familiar no bar, sua amizade com bêbados e adultos; dividimos com ela a angústia de não saber ao certo o que se faz na escola, vivemos sua inabilidade social e suas resistências traduzidas em invenções de novas políticas relacionais que ampliam a noção de lar e a função da escola. Com a narrativa fílmica de *Stella*, experimentamos a problematização das instituições *família e escola* e, nesse processo, um “outrar-se²” infante, um viver-pensar-sentir a infância sem ser criança.

2. O QUE PODE UM ENCONTRO COM STELLA?

A minha vida a mais verdadeira é irreconhecível [...], e não há uma palavra que a signifique [...] trata-se de livro inacabado, que exige a participação do outro para continuá-la.

Clarice Lispector (A hora da estrela).

“O que pode uma criança?”, pergunta-nos Kohan (2007, p. 98). “Não o sabemos”, dirá, “[...] mas nesse espaço de insistência da pergunta — e que nenhuma resposta consegue fechar — talvez encontremos forças para desdobrar potências impensadas na infância”. Em diálogo com o filme *Stella*, de Sylvie Verheyde (2008), acompanhamos a personagem principal na criação de novos mapas políticos e relacionais. Com seu olhar, *Stella* traceja e experimenta mundos que fazem gaguejar *scripts* e moldes sociais pré-fabricados, trazendo por esse habitar de territórios existenciais outras formas de pensar-sentir-fazer a infância. Desse modo, recusamos a tentação do uno da realidade e almejamos seu plural, a alteridade. Com *Stella*, buscamos fugir à dicotomização das possibilidades que produzem caminhos pautados no “certo *versus* errado”, “bem *versus* mal”, “selvagem *versus* educado”, “criança faltante *versus* criança agente”, “menina *versus* mulher”, para que desse modo possamos compor novas formas de atenção, talvez novos saberes, e até mesmo uma nova língua (DELEUZE, 1992), rumo a um movimento ético-político, aprendido no acompanhar a personagem, que propicie terreno fértil e aberto à invenção de si e de mundos.

A partir das imagens, ângulos, diálogos e enquadramentos do filme, procuramos acompanhar a vida e os mundos construídos por *Stella*, a menina protagonista da película, na tentativa de desestabilizar verdades em nós

conservadas e os saberes-poderes que dizem o que é a infância. Como recurso metodológico, utilizamos a etnocartografia de tela (VASCONCELOS; MELO; SOUZA NETO, 2018), metodologia que transpõe para o estudo do texto midiático procedimentos próprios da pesquisa antropológica: longa imersão das(os) pesquisadoras(es) no campo-tela; observação sistemática; registro em caderno de campo com descrição detalhada do que se vê e se escuta, além das sensações e impressões; análise da linguagem cinematográfica: de planos, movimentos de câmera, opções de montagem, trilha sonora, iluminação, cenários, introdução; articulação das cenas ao referencial teórico escolhido (RIAL, 2004; BALESTRIN; SOARES, 2012).

Corroborando esta proposta e reforçando a noção de que não se almeja a condição do especialista/cientista que se mantém distante do seu objeto de estudo, ao contrário, apostando-se no coengendramento entre sujeito e objeto, Balestrin e Soares (2012, p. 89) afirmam que: “um percurso etnográfico requer tempo, investimento, olhar mais e mais a tela, de diversos ângulos. Um caminho no qual o próprio ato de olhar transforma quem vê e o que vê”. A tela também nos olha, e nós vazamos a tela para acompanhar e dar expressão a efeitos-subjetividade.

Além dos procedimentos de descrição densa do campo-tela, com a cartografia pretendemos adensar a experiência num momento de pobreza desta, inclusive pelo excesso de imagens. Desse modo, partimos de uma atitude ético-política, situando nela o rigor destes tipos de pesquisa: acompanhar processos de subjetivação, “dando língua aos afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2006, p. 23); acompanhar e dar expressão a efeitos-subjetividade, derivas subjetivas, dobras-resistência aos mapas políticos, imagéticos e linguísticos. Nessa direção, Passos e Kastrup (2013) sugerem como indicadores para a validação da pesquisa o acesso à experiência e à produção de efeitos-subjetividade.

Ao analisar a infância, colocamos em questão nós, adultos, humanos. Ou seja, tomamos a infância como categoria analítica da humanidade. No contato com *Stella*, portanto, não buscamos um real humano; o olhar genealógico se opõe à busca de uma verdade dita precursora; aqui, a questão não é reduzida a uma caçada pelas bases que fundamentam a natureza do ser; não pretendemos descobrir “quem somos”, “quem é Stella”, parafraseando o filme analisado; mas embarcar na contramão dessa questão. Buscamos a alteridade, a dispersão, os “por acasos” e acidentes. Tratamos de um comprometimento com a singularidade e a singularização, a experiência e a processualidade da vida, numa busca por (des)enredar as linhas de força dispostas pelos mo-

dos de subjetivação, definidores e cerceadores do humano enquanto sujeito e da Stella enquanto criança (REVEL, 2005). Desse modo, interessa-nos falar da recusa dessa prévia instituída, isto é, atentar para a força que por hora se exerce e se faz potente, e assim pensar estratégias para romper com modos de ser e conviver que preexistem e se naturalizam dentro do campo social, mais especificamente, nas culturas e identidades infantis.

Tratamos de um encontro entre mundos, alguns diriam que um encontro imundo, pois afeito à mestiçagem: da arte e sua linguagem ‘abstrata’, cores, sons e silêncios com teorias e discursos científicos que nos constituem e falam sobre e através de nós. Há também um movimento da e pela narrativa que subjaz a esse encontro, faz gaguejar (DELEUZE, 1992) tais discursos numa troca de olhares — o olhar das personagens, o olho-câmera e nossos olhares — um encontro com experiências larvárias, com novas formas de dizer, de ver e de narrar, com certos modos de reexistir na vida, raridades que movem os sentidos e confrontam saberes já estabelecidos.

Nesse exercício, fomos guiadas(o) por Stella, que vocifera e vaza a tela, nos convidando a habitar seus diversos mundos, partilhando uma releitura viva acerca dos modos de viver, nos convocando a pensar uma nova estética³, fomentando desconfortos necessários à abertura de nossos corpos para construção de um território de experimentação ética e política que nos permita a composição de novos olhares.

3. A TESSITURA DE SI PELA VIA DO ENCONTRO

“Não sabemos da alma senão da nossa; as dos outros são olhares, são gestos, são palavras, com a suposição de qualquer semelhança no fundo” (PESSOA, 1955, p. 159). Afetar e deixar-se ser afetado pelo encontro. Eis o pré-requisito para mergulharmos em campo-tela: uma entrega sem defesas, trocas sem quantificações, disformes, sem formalizações, efetuadas pelo fluxo contínuo e móvel de intensidades produtoras de afetações. Eis a condição prévia para ouvir o que o *olhar balbucador* de Stella tem a dizer, para experimentar seus mundos. Por balbucador entendemos um ato de fala que revolve resíduos intraduzíveis, não capturados, que não se deixam caducar pelos termos essenciais da língua-mãe, do idioma; visamos, por meio da afirmação dessa fala disjuntiva do balbucio, compor os sentidos que se perdem na construção de imagens-clichês e estéreis daquela que aparece como estrangeira — a infância —, para tecer uma maneira de entender que se volte ao ato de criação,

tateando o estranho, o “de fora”, sem a solidez do nosso mundo, sem a rigidez que compõe o nosso olhar-razão.

Esse olhar-razão envolve os projetos tradicionais para o “mundo infantil”, projetos que tomam as crianças como seres ainda inadaptados, como foco principal de atenção, como aqueles que não se adequam à forma-Homem, ao instituído, e que, nessa condição de ser-discrepante, limite do humano, provocam fissuras ante as normas sociais. É o olhar que perpassa e veste o processo de socialização do infantil e o situa como alvo de modelagem passiva e passível de interesses certos e imposições. Nesse sentido, retira-se da infância qualquer possibilidade de operar como ser *agenciador de si* (PIRES, 2010).

Tratamos de uma questão moral, de um projeto que substitui o “se fazer” pelo “ser feito”, que descasca as diferenças uma a uma até gerar padrões. “Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos — e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos?” (NIETZSCHE, 2009, p. 2). Não nos procuramos; ao contrário, nos deleitamos com plena confiança no conhecimento e na crença em seus/nossos feitos. Calamos nossa avidez, nossa sede, nossa fome de vivências. Vive-se a e na ausência, humanos como seres sempre ausentes; sujeitos da não-experiência, presentes apenas na busca incessante por objetivos que se estruturam e dão corpo a uma espécie de simulacro da vida (NIETZSCHE, 2009).

Assumir, entretanto, uma postura crítica diante desses valores regidos pela moral e colocar em pauta de análise o valor com o qual se veste tais morais exigem *força maior*, força que consiga se contrapor “a tudo que até agora foi celebrado na terra como moral” (NIETZSCHE, 2009, p. 3), a essa matriz de conhecimento tal qual até hoje nunca existiu, nem nunca foi tão desejada. Diante desse projeto de ordem, progresso e governo da infância; diante desse fluxo fiel à produção de um alicerce de verdades, em que se tomam tais valores como dados, inquestionáveis, ilesos a qualquer sombra de dúvida — não há hesitação alguma em atribuir ao bem o valor mais elevado e ao certo o padrão a ser mantido, cultivado e promovido, o único caminho útil e de fecunda influência para sociedade (NIETZSCHE, 2009) —, é que, impetuosa, irrompe a cena: Stella.

A menina coloca-se em desserviço desse projeto moral, borra o roteiro previsto pelas instituições ditas primordiais à infância, à família e à escola, pondo elementos do saber e dos lugares de poder sob o prisma da dúvida. A lógica que perpassa tais espaços engloba certos preceitos e práticas, e com essas Stella dança. Seus olhares, em silêncio, colocam em evidência um modo

de resistir e (re)existir no mundo, um modo de ser que destoa, um modo inventivo-adaptativo, o qual, por diversas vezes, é lido como vergonhoso, perigoso e selvagem porque fere com o normal desejado, com os padrões decisivos para “o bom” funcionamento e desenvolvimento de uma criança, de uma educação que sirva aos padrões essenciais, ao apequenamento da infância ao índice do mundo adulto.

Stella dança. Stella dança com o corpo. Stella dança com o olhar. A abertura do filme se dá com a dança de Stella; a câmera, inicialmente, nos fornece poucas pistas do espaço em que a dança acontece. A música *Love me baby* (CARRÈRE et al, 1977) nos avisa que a história se passa na década de 1970. A distribuição das luzes, sua roupa repleta de lantejoulas cor rosa-choque e uma maquiagem bem marcada contribuem para direcionar a atenção para a menina. O filme inicia, mas parece já deixar uma mensagem: o foco é Stella, o corpo de Stella, e seu olhar tem algo a falar, ou melhor, seu silêncio tem algo a (des)dizer.

A película continua e segue cruzando a dança com outros jogos de imagens-movimento, filmando, ao som da mesma canção, os diferentes espaços (metrô, bar, escola) que irão acompanhar a trama, compondo os mundos de Stella, espaços que ela experiencia em seu dia a dia. Discursos e práticas que permeiam tais espaços, ora convergindo, ora divergindo entre si: na primeira cena, ela está no metrô — sozinha, sentada, olhar fixo —, em seguida, a filmagem é feita do ponto de vista da atriz: o que ela avista? Multidão, desconhecidos, apenas uma porção de adultos subindo e descendo as escadas num fluxo contínuo; mas, sem se notar, sem se afetar, continuava ela sozinha.

No curso das interações da vida cotidiana, o contato operado pelos olhos é infinitamente frágil. A reciprocidade baseia-se num fio precário que geralmente não tarda a romper-se: um ou outro ['] frequentemente os dois ao mesmo tempo, desvia o olhar e segue seu caminho. A interação, que repousa em nossas sociedades ocidentais ['] exige que o olhar não se detenha sobre nenhum ponto, para que ninguém sinta o peso de sua insistência ['] para que] nenhuma troca [seja] iniciada (LE BRETON, 2009, p. 217-218).

A segunda cena dá apenas poucos sinais, que parecem querer descrever o lugar: no bar, a câmera em plano médio apresenta o espaço sem a presença de Stella; a seguir, em *close-up*, mostra um homem que fuma, volta à Stella, e, numa troca rápida, retorna ao lugar, apresentando mais adultos, bebidas, cigarros, mesa de bilhar e mais adultos. A terceira sequência destoa das demais: já na escola, a câmera acompanha Stella ao fundo, caminhando em direção a

uma nova multidão, agora de crianças. Em seguida, já dentro da sala de aula, vemos a menina entrar e ocupar uma carteira. Nesse trajeto, Stella contrasta com as demais crianças, situadas de costas para ela: novamente meio deslocada, meio estrangeira, novamente sozinha. Stella diz (narração em *off*): “Não tenho muito contato com os outros. Não olho pra eles e eles não me olham” (STELLA, 2008).

As cenas descritas acima nos convidam a pensar sobre solidão, sobre essa sensação que transpassa os espaços, ainda que estes estejam/sejam repletos de pessoas. Mas seria a solidão um aspecto negativo? Acompanharia a solidão a noção de um algo/alguém faltante? Seria solidão um vazio? Solidão é coisa de criança? O filme parece nos convidar a pensar em solidão; entretanto, numa solidão como espécie de motor agenciador de encontros, (des) caminhos, uma solidão que, por sua vez, se for ao encontro da noção de vazio, será pelo sentido que nos traz Manoel de Barros (2011, p. 470), no qual “os vazios são maiores do que o cheio e até infinitos”. “Sim, minha força está na solidão” (LISPECTOR, 1993, p. 32); e se a tarefa, como já foi dito, exige *força maior*, fala-se, pois, de solidão nesse sentido. A força de Stella transborda a todo momento de sua solidão, balbuciando por meio de seus olhares — sensações, intensidades afetivas que sobrepujam práticas e discursos —, gerando possibilidades pela abertura de novos olhares, encontros, janelas, formas de povoar o mundo.

Nos mundos de Stella e as vidas que neles habitam, as pessoas, esses seres ambulantes e relacionais, ainda que atravessados por linhas de normalização e controle de si, apresentam sempre a possibilidade de tomar outros rumos, traçar rotas de fuga constituídas pelo encontro com o inusitado, estabelecidas à sorte dos acasos. Dessa forma, dois mundos vestidos de instituições têm suas estruturas estremecidas no filme: família e escola; e, importa dizer que, talvez, sem a desestabilização desses lugares de saberes-poderes os encontros ali produzidos e as experiências ali vivenciadas não fossem possíveis.

4. UM LAR É UM ENCONTRO AO ACASO NO MEIO DE UM BAR

A família, peça-chave no processo de socialização, primeiramente em condição de espaço, assiste à transfiguração do lar em bar ou do bar em lar. Essa pequena troca de consoantes, que pouco causa à palavra, promove uma enorme fissura no campo e nos diversos olhares que se tocam por meio dele, em que vazam afetos e estranhamentos. O olho-câmera, ao invadir o espaço “bar”, quer conduzir a atenção a um mar de provocações; parece querer testar

o telespectador, como se esperasse assistir a suas reações faciais, aos resquícios dos sentimentos que sobrepõem a pele; como se quisesse brincar, até mesmo caçar com certas conservas culturais enrijecidas (MORENO, 1983). É um lar ou é um bar? É um bar e é um lar. E assim, a pretendida imagem cristalizada de família, aquela que se pode retratar num porta-retratos de bela moldura, vai sendo pelo mover da câmera, pulverizada. Ela peca, fere com os estimados objetivos clichês de controle travestido em cuidado e proteção para com uma criança, para com a menina Stella, que diz (narração em *off*): “Eles têm cara de criança. Devem ir pra cama às oito e meia sem ver TV. São do tipo protegidos. Não sou assim” (STELLA, 2008).

É na passagem para o século XVII que surge um novo ser de natureza diferenciada, a criança; uma nova categoria social está a caminho: a infância (ARIÈS, 1981). Certas práticas divisoras começam a instaurar, entre o mundo infantil e o adulto, diferenças responsáveis pela introdução de firmes distinções entre as estratégias e discursos do entorno desses dois atores sociais, agora bem definidos e classificados. O antes “adulto em miniatura” tem destacadas as características como: vulnerabilidade, fraqueza e inocência, ou seja, nasce agora um ser que urge por cuidados, educação e atenção diferencial.

Na contramão destas noções de criança e infância, temos o desenrolar da trama fílmica de *Stella*, em que, a todo instante que entra em cena, a garota desestabiliza uma série de crenças ao redor da infância, colocando em evidência o território infantil que floresceu na modernidade e deu corpo à ideia de infância como etapa universal do desenvolvimento humano e de criança como ser faltante, ser que carece de suprimentos e cuidados, que carece, verdadeiramente, de ser, de “ser alguém na vida”, de ser feito de acordo com objetivos vários e bem definidos. Assim, surgem diversas modalidades de governo das condutas, tanto aquelas de especialistas (tais como a escola), quanto as “naturais” (tais como a família, questão do atual tópico), no sentido de dar forma e homogeneizar a relação do Eu consigo e do Eu com o Outro, em nome da ordem e do bem-estar social (FOUCAULT, 1995).

O comente chamado “jeito certo e verdadeiro de narrar uma história da infância” é tratado, por sua vez, como uma narrativa etnocêntrica e adultocêntrica, ou seja, como narração de uma história do diferente trazido em desigual, em que “a criança é o outro em relação aos demais; o outro, no sentido da exceção entre os outros [um estrangeiro, um estranho]” (CORAZZA, 2004, p. 151). “As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (LARROSA, 2006, p.183) — esses seres primitivos que precisam ser educados, disciplina-

dos, civilizados, tornados adultos (à semelhança dos europeus). Esses seres selvagens, afeitos à imundície da mestiçagem, que abarcam múltiplas formas de ser, todo um campo de (im)possibilidades imprevistas, constituem obstáculos para a manutenção de uma sociedade harmônica e bem estruturada. Esse estrangeirismo é ameaçador e, por isso, precisa ter sua “natureza” domada. Assim, as crianças — como uma espécie, diria Moruzzi (2017) — parecem surgir desse movimento de necessidade de preservação da ordem social, do medo do desconhecido.

Por essa via de pensamento, Stella, como uma criança que nasceu de uma receita familiar que não deu certo, que não se enquadrou nos padrões previstos para a composição do espaço perfeitamente desenhado para chamar de lar, teria surgido do pleno caos, da quebra do roteiro.

É por isso que a chegada de um estranho tem o impacto de um terremoto. O estranho despedaça a rocha sobre a qual repousa a segurança da vida diária. Ele vem de longe; não partilha as suposições locais — e, desse modo [´] desafia o propósito dos esforços de organização [´] desafia a própria possibilidade de esforços eficientes (BAUMAN, 1998, p. 17).

Os cuidados, as atitudes, normas e regras de conduta para com a criança, como também o esboço dentro do vasto campo de possibilidades de um limite para a ação, não estão presentes para Stella, apesar de serem defendidos como fundamentais ao modelo infantil. Na trama, esse mundo infantil é posto ao avesso: rodeada por bebidas alcóolicas, palavrões, cigarros, jogos, sem alguém para controlar sua alimentação, sua hora de dormir ou quaisquer decisões; num “mundo adulto”, sem os pudores, sem as ditas devidas restrições. Stella diz (narração em *off*): “Moro em cima de um bar, por isso tenho vários colegas [...] são vagabundos, bêbados”; e (narração em *off*): “Fazer as coisas como se deve não é comigo e não são meus pais que vão me ajudar” (STELLA, 2008).

Atravessados pelo projeto de moralização e civilização acima mencionado, podemos rapidamente capturar, lançar um olhar rotulado à Stella, desenhá-la como “o fruto de uma instituição família falida”, “a menina fadada a dar errado na vida”. Mas, se pinçarmos uma imagem considerando as singularidades de sua micro-história, poderemos dar vazão, abertura para as múltiplas faces e potencialidades de Stella. Tratamos de tomá-la como agente ativa, criativa, produtora e produto de transmutações, e não mero substrato de inscrição. A tentativa aqui é de, com Stella e seus mundos, fomentar um platô coletivo de análise que investigue as políticas afetivas e disciplinares que

atuam na construção das culturas infantis, que quebrem com a redução da infância ao índice do mundo adulto. No limite, a tentativa é de ousar narrar de outros modos nossa própria humanidade.

Nesse contexto, salientamos a “tentativa-ousadia”, que trata de considerar que não há roteiro prévio a ser seguido, que a graça do humano está envolta numa matriz relacional: são os imprevistos, os improvisos, os movimentos que rasgam com os padrões, rompem com as expectativas. Há relações. Há fazimentos. É uma questão de considerarmos os encontros e trocas como elementos constituintes de quem somos, de parar de tomar o processo de socialização como receita pronta e geradora de um humano-final. É entender que a micro-história é imprescindível no processo de tessitura de si, e mesmo até, na composição dos nossos olhares e mundos (PIRES, 2010).

Desse processo de se fazer, de se constituir em comunhão, em experiências de mútua composição é que extravasam relações ao acaso em *Stella*. E assim, se pode dizer: um lar é um encontro ao acaso no meio de um bar. Aqui, com *Stella*, ousamos experimentar, necessariamente, uma ruptura na compreensão de “lar”, uma radicalidade, uma mudança de perspectiva: é pensar a ideia de lar como potência de vínculo e de existência. Um vínculo essencialmente diferenciado dos demais, um vínculo que abrigue presença, em que as relações tecidas extrapolam os limites territoriais e o habitar se dá de um para o outro. Este é, para *Stella*, Alain Bernard.

Alain e *Stella*. Comunhão e entrega. O olho-câmera fixa nos olhares tecidos dele para ela (num primeiro momento, a percepção normalizada do espectador pode inferir mais um caso de abuso infantil. Afinal, trata-se de um homem, adulto, que não é da família, fitando uma menina). O foco viaja pelo espaço e repousa em *Stella*. A cena traz a menina, que, no seu silêncio e pesar de olhos, observa os pais numa dança, uma dança com outros; uma dança em que *Stella* pluraliza os sentidos e transparece ao telespectador pelo vazar do seu olhar. Alain percebe. Ele sempre a percebe. E o telespectador é convidado a fissurar o golpe que normaliza a percepção, estranhando a relação de cuidado que grita na tela mesmo em silêncio. Há um compartilhar afetivo, uma intensidade que naquele momento faz do espaço “bar” ter potência de “lar”; onde ele e ela formam um “nós” por meio do qual a dor é partilhada.

[...] estamos tão repletos de imagens que já não vemos as imagens que nos chegam do exterior por si mesmas. As ideias, agindo como palavras de ordem, se encarnam nas imagens [...] e dizem o que deve interessar nas outras imagens: elas ditam nossa percepção. Há sempre um “golpe” central que normaliza as imagens que não devemos perceber (DELEUZE, 1992, p. 60).

Assim, bem ali, numa brecha, numa fissura de onde escapam as normas, nutrem-se possibilidades de composição de outros mapas relacionais, mapas que se produzem como rotas de fuga das relações-padrões prescritas: pais-filhos, em que, rasgando com os parâmetros adulto *versus* criança, menina *versus* homem, uma força latente do encontro, da composição pela troca se manifesta, invade a tela atravessando a solidão de ambas as personagens, num lugar inesperado, do qual surge pelo acaso, no imprevisto, um improvisado que nutre novos modos de habitar a solidão.

5. A EXPERIÊNCIA AFETIVA COMO ALIMENTO PARA A APRENDIZAGEM

“Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva” (ALVES, 2002, p. 1), e assim, a cena começa a ser composta: o plano se abre e, com ele, enxergamos, ao lado de Stella, Alain Bernard. A escola aparece como parte do encontro. Com Alain, Stella compartilha a tarefa, compartilha a vida. Afeto quer dizer “ir atrás” e, por esse movimento, uma forma enrijecida se ressignifica, a escola se pluraliza. Stella: “Que merda, não sei o que fazer depois”. Alain: “[...] você vai improvisar” (STELLA, 2008).

Desses dizeres, a câmera se transporta para o espaço escola. “Movimento da alma”. Tomada por essa fome, Stella assume a tela: olhos fixos olhando à sua frente; tomada por fome de escuta, de uma escuta que revisite a audiência da cena anterior, uma escuta “à la Alain Bernard”. Por um momento, a escola não cede à escuta surda (BAPTISTA, 2000), mas se abre ao improviso, empresta seus ouvidos à vida, à experiência afetiva que mobiliza Stella. Na escola não ocorre o clichê da fabricação de realidade no educar, aprisionada a um tempo cronológico, como se o tempo da vida fosse “apenas questão de movimento numerado”, tão caro às teorias do desenvolvimento infantil, mas ocorre o encontro com uma realidade forjada numa temporalidade aiônica, intensa e infantilante⁴ (KOHAN, 2007, p. 86). Os olhares do corpo que representa a escola estão todos com ela, estão todos com fome da história de Stella, com fome de ouvi-la. O professor diz: “Muito obrigado, senhorita! Quando quer, você vai bem!” (STELLA, 2008).

Como diz o professor, sem atentar ao significado do dito: o querer em sala de aula afeta a aprendizagem; mas nem sempre “o querer escola” comunicado do “querer vida” do aprendiz. Stella diz (narração em *off*):

Tem uma coisa que percebo cada vez mais, posso não ter o conhecimento que preciso, mas sei tudo sobre futebol, sei fazer coquetéis e jogar fliperama, sei as

regras do bilhar e sei jogar cartas, sei várias letras de música de cor, sei quem é sincero e quem mente, sei como se faz bebês e como se transa, só que no resto, sou péssima (STELLA, 2008).

Nessa instituição, na escola, em um campo social no qual habitam culturas infantis que narram a criança como ser faltante — aqueles que precisam ser educados e disciplinados, transformados em “sujeito mais querido, perfeito e completo da Modernidade: educado, racional, autônomo, centrado, unitário” (CORAZZA, 2002, p. 201) —, predomina uma modalidade atencional com objetivos estáticos, determinados, que visam um uno comum: a redução da distância que se faz entre a irracional criança e o adulto firme na razão. As crianças pertencem:

[...] à legião das identidades rechaçadas, desordenadas, caóticas, impensadas da cultura a serem excluídas, especificadas, distribuídas em outras ['] há necessidade de incluir essas identidades na enumeração, classificação, registros, estudos, disciplinas ['] mecanismos que reduzem e dissolvem suas alteridades no “mingau” doce e fluido da domesticação do que é a identidade do Mesmo (CORAZZA, 2004, p. 151).

Stella convida a escola à vida, à experiência. Ao contrário do que possa parecer, não pretendemos aqui uma defesa do desaparecimento da escola. É no sentido de uma escola conjunta à vida — uma escola gerenciadora e geradora de trocas, de uma transformação do instituído pelas forças instituintes dos encontros que invadem o campo —, que *Stella* nos convoca a movimentar o pensamento e assumir diante do processo de aprendizagem um posicionamento crítico-afetivo acerca dos modos como tem sido pensado o aprender. Buscamos não romper ou destruir a escola, mas lançar a ela provocações que multipliquem seus sentidos e dissolvam a significação fatigada que se teceu sobre ela e sua função. Tal significação dita que ela deve empenhar-se à serviço da manutenção de uma certa superioridade e autonomia do adulto-educado ante ao pequeno-selvagem, para que este sequer se questione da grandeza e importância da razão como forma de ver e experimentar o mundo (OLIVEIRA, 2010). Stella diz (narração em *off*): “A professora de História. Eu gosto dela. Ela é bonita. Não sei como aconteceu, mas comecei a prestar atenção nela. Não é tão chato se a gente presta atenção. Ela fala da vida das pessoas e isso me interessa” (STELLA, 2008).

Nesse sentido, ressaltamos a importância de uma aprendizagem que abarque o interesse dos sujeitos aprendizes — que tenha o querer e a experiência afetiva como motor. Assim, esse processo de aprendizagem propõe

a construção de “um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (KOHAN, 2007, p. 95) e de um aprender que não cale as vicissitudes da infância, mas vá ao encontro da partilha dessa nova língua: “[...] a infância fala uma língua que não se escuta. [...] pronuncia uma palavra que não se entende. [...] pensa um pensamento que não se pensa. [...] Essa parece ser uma das forças da infância: a de uma nova língua, de um novo, outro lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros” (KOHAN, 2009, p. 59).

Tratamos de multiplicar caminhos, de não fixar uma única direção; e se for para firmar um compromisso com direção, que seja uma a serviço de modos de tatear a infância que não percam de vista suas formas mutantes e desterritorializadas; abordagens que possibilitem o aparecimento da diferença, das singularidades e singularizações; perspectivas que produzam, assim, uma (re)construção daquela infância-tempo em infâncias intempestivas, nas quais essas se constituam não em função de um tempo determinado, de uma fase a ser superada, mas da pluralidade das experiências ao longo do tempo, na tentativa de vinculá-las ao máximo com a vida e toda sua potência criada, e desvinculá-las da vontade de verdade do saber lidar e podar a infância.

Lançar mão da noção de experiência nos convoca à transmutação, ao acolhimento da vida em sua processualidade. A experiência é o campo agenciador das metamorfoses, o fermento necessário para descolar o sujeito do seu interior, despertá-lo à alteridade, ao desenrolar de uma rota de fuga da mesmice naturalizada nos valores e objetivos impregnados nas rotinas, ao nascimento para além do nascer gestacional: “Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução, tomada a partir de encontros ao acaso; isso é a infância” (KOHAN, 2007, p. 112). E, isso pode “vir a ser” a educação, ou seria mais oportuno dizer: uma educação.

Sentadas à espera do trem estão Stella e Gladys. Mais um encontro ao acaso. Acaso de sorte, segundo Stella. Gladys a confundiu com Nathalie Corbière (uma das boas alunas da classe). Uma confusão de nomes deu força a uma fusão de trocas. Uma amizade entre diferentes e pela diferença constituída: Stella diz (narração em *off*): “Gladys nem ficou brava por causa do cachorro. Isso é que é amiga. Nem com os palavrões do meu pai. Ela achou engraçado. Coisa de romance, bem francês. Minha solidão acabou!” (STELLA, 2008).

Uma ampliação dos horizontes da escola se dá pelo encontro entre elas (Gladys e Stella). Desse encontro emana uma força produtora de novo vínculo afetivo que une a vida à escola, e a escola à Stella. É um motor de novidade.

Outro aspecto relevante para a nossa análise é o “foco na tela”. Stella compra seu primeiro livro e, a cena que daí se segue traz a menina a correr. É como se o filme pausasse a trama para assisti-la correr com vida, pela vida, da vida; como se ali corresse sua rota de fuga, de escape, como se atravessasse e fosse atravessada por outro mundo, pela produção de mundos, pela experiência que se inauguraria pelo “mover-se a ler”, pela montagem de um corpo de leitora. Como afirma Kastrup (2008, p. 248), “ler e escrever envolvem todo o corpo, e não só uma suposta mente separada”. Trata-se de um trabalho consigo de longo prazo, de uma deriva subjetiva, de um processo de aprendizagem que “demanda um tempo desacelerado, um demorar-se, um ritmo diferente do que a hiperconexão desses (nossos) tempos exige” (MELO, VASCONCELOS e OLIVEIRA, 2020, p. 65).

A corrida encerra na cena, mas continua na vida de Stella. Em seu quarto, a leitura do livro é interrompida por um barulho fora de sua casa. O imprevisto da vida irrompe a cena. A menina se levanta e olha pela janela, e como se ocorresse uma troca entre janelas, da janela-mundo-livro à janela-mundo-quarto: uma criança vislumbra um homem estirado no chão, repleto de sangue depois de levar um tiro. Não, nada de previsão num roteiro: era o acaso novamente falando à vida de Stella.

Explosão diante dos horizontes da escola. Explosão dos sentidos da infância. Explosão da noção de que ler tem a ver apenas com a decodificação de signos e processamento de informações e com a tarefa de alfabetizar para se ler um mundo dado, adulto, humano. Observamos, assim, a experiência afetiva como alimento para aprendizagem, visualizando-a (a experiência afetiva) como integrante e integradora da condição de vida, da produção de uma vida, de si e do mundo. Nessa linha, podemos enxergar para além de uma redução temporal que prevê um projeto final de “ser criança”, encontrando na sua indeterminação, no seu devir⁵, no seu *status* “de fora”: sinais de força e resistência que possibilitem rupturas e mutações ante as práticas, inclusive discursivas, condutoras dos modos de subjetivação.

6. ENTRE OLHARES, UMA INFÂNCIA

A criança é inocência e esquecimento, um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado Sim.

Friederich Nietzsche (*Assim falou Zaratrusta*)

Tratamos, pois, de criar caminhos que possam desvincular a infância de sua condição de ser faltante, visualizando-a com um olhar inaugural, um olhar que não dita “qual o lugar da infância”, mas se abre para a presença e experiência da infância em qualquer lugar, para que, assim sendo, sejamos nós mesmos dotados de infância, da infância como modo de ser no mundo, da infância como forma de olhar, para ela, para si e para o mundo.

Um filme, um método, uma conversa entre olhares. Os movimentos suscitados neste capítulo são produtos de um gesto artesão, de um gesto no qual a teoria curva-se à experiência, em que o “escrever aqui” dobra-se ao “estar lá”. Por esta via, a necessidade de produzir uma explicação da experiência perde sua validade. Não tratamos de compreender a tela, de compreender Stella, mas de ouvi-la com os poros. A aproximação com o campo desafia-nos, pois, a uma escritura simultaneamente cúmplice e estranha à sequência intempestiva de questões e afetações evocadas pela condição de fertilidade desse vazio de infância desenhado na tela. Os saberes, cuja aliança aqui foi efetuada, visam não o pretensioso sequestrar do campo a ponto de domá-lo, mas, o instrumentar de um novo modo atencional. Uma atenção que, diante desse campo, diante da tela e perante à infância, perde de vista os moldes canonizados e exercita a escuta daquela que é tão cara ao olhar: a desordem inquieta, por vezes perturbadora, que rasga com a monotonia das normas incansavelmente inscritas e reiteradas nos corpos infantis.

Nasceu aqui um movimento inocentemente profundo de romper um véu, de descobrir mundos infantis raramente obedientes, mundos imundos povoados de criança- peste, bicho-gente. “(In)mundos de Stella”, “(In)mundos” que Stella nos convida, com ela, a habitar. “(In)mundos” nos quais reverbera a artesanania do “se fazer” e ecoam “modos de ser” que pluralizam sentidos e permitem o acolhimento da diferença.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2005.

- ALVES, R. A arte de produzir fome. *Folha de São Paulo*, Sinapse, 29 out. 2002, p. 6. Disponível em: <http://goo.gl/JWB870>. Acesso em: 2 jun. 2018.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. Original publicado em 1960.
- BALESTRIN, P.; SOARES, R. “Etnografia de tela”: uma proposta metodológica. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. M. (Org.), *Metodologias de pesquisas pós-críticas na educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 87-110.
- BAPTISTA, L. *A fábrica de interiores: a formação psi em questão*. Rio de Janeiro: Editora EdUFF, 2000.
- BARROS, M. de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.
- CARRÈRE, C. et al. *Love me baby: Singin’ in the rain*. Londres, 1977.
- CORAZZA, S. *Infância e educação: era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002
- CORAZZA, S. *História da infância sem fim*. 2. ed. Ijuí: EdUnijuí, 2004.
- DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Coleção Trans, 1992.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- KASTRUP, V. Sobre livros e leitura: algumas questões da aprendizagem e oficinas literárias. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulinas, 2008, p. 241-266.
- KOHAN, W. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. *Infância, estranheiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 85-98.
- KOHAN, W. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 40-61.
- LARROSA, J. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p 67-86.
- LE BRETON, D. *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993. (Original publicado em 1977).
- LOURO, G. O cinema como pedagogia. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. (Org.), *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 423-446.
- MELO, M.; VASCONCELOS M.; OLIVEIRA, R. Por uma infância da escrita e da leitura. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 12, 2020, p. 64-77. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/433>. Acesso em: 20 dez. 2020.

- MORENO, J. *Fundamentos do Psicodrama*. São Paulo: Summus, 1983 (Original publicado em 1959).
- MORUZZI, A. A infância como dispositivo: Uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. *Conjectura*, v. 22, n. 2, p. 279-299, 2017.
- NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Original publicado em 1887.
- NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 2012. Original publicado em 1885.
- OLIVEIRA, G. *Políticas de Educação para a infância: concepções subjacentes à legislação*. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: Acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. *Fractal, Revista de Psicologia*, v. 25, n. 2, p. 391-414, 2013.
- PESSOA, F. *Poesias inéditas (1930-1935)*. Lisboa: Ática, 1955.
- PIRES, F. O que as crianças podem fazer pela antropologia? *Horizontes Antropológicos*, v. 16, n. 34, 137-157, 2010.
- REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- RIAL, C. Antropologia e mídia: breve panorama das teorias de comunicação. *Antropologia em Primeira Mão*, v. 9, n. 74, 2004, p. 4-74.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina/EdUFRGS, 2006.
- SAIDÓN, O. *Devires clínica: Políticas do desejo*. São Paulo: Aderaldo & Rotchschild, 2008.
- TEBET, G. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. (Org.). *Infância e pós-estruturalismo*. São Paulo: Porto de ideias, 2017, p. 135-156.
- WUNDER, A. Das imagens que movem o pensar. In: SCARELI, G.; FERNANDES, P. C. (Org.). *O que te move a pesquisar? Ensaio e experimentações com cinema, educação e cartografias*. Porto Alegre: Sulina, 2016, p. 12-31.
- VASCONCELOS, M.; MELO, M.; SOUZA NETO, E. Etnocartografar com olhos rebeldes: infantilando imagens com A culpa é do Fidel. *Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 29, n. 0, p. 207-223, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/9633>. Acesso em: 13 jan. 2019.
- ZANELLA, A. *Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, Editora UFRGS, 2013.

REFERÊNCIA FÍLMICA

STELLA. Direção: Sylvie Verheyde. França: Lume Filmes, 2008. DVD: 103 min.

NOTAS

¹ O grupo é composto por professoras(es) dos departamentos de Psicologia e Educação e estudantes destes departamentos, bem como dos Programas de Pós-graduação em Psicologia, Cinema e Educação da Universidade Federal de Sergipe.

² Usamos o verbo outrar como provocação para nos permitirmos ficar à deriva, saírmos de “de nós mesmos”, num encontro com um mundo que não é só exterior ou interior, um mundo que se constitui nessa imbricação, que flui e reflui em movimentos, mundo-subjetividade, outr’em-mim (NAFFAH NETO, 1998).

³ Como Zanella (2013, p. 45), por “estética” não nos referimos à disciplina do belo, mas às relações “que provocam fissuras no supostamente natural e nos falsos permanentes estáveis. Fissuras ciscos, que podem vir a se abrir e a provocar a abertura de tantas outras, para direções inesperadas”.

⁴ Neologismo criado por Walter Kohan (2007) em substituição ao sentido usualmente pejorativo do termo “infantilizar”.

⁵ Compreendemos por devir “a transmutação radical de valores que inaugura um pensamento e que se traduz na criação de territórios existenciais inéditos” (SAIDÓN, 2008, p. 91).

O MENINO QUE DESCOBRIU O VENTO: UM OLHAR SOBRE DESENVOLVIMENTO HUMANO

NATÁLIA QUEIROZ DE OLIVEIRA SOUTO
FABRÍCIA TEIXEIRA BORGES

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, propomos compartilhar reflexões sobre o desenvolvimento humano fundamentadas a partir de perspectiva da psicologia histórico-cultural, tomando como aporte as contribuições teóricas de autores como Vygotsky (2007, 2008, 2000), Bakhtin (2011), Volóchinov (2017), Ponzio (2008), Pino (2006), Bruner (2002), Valsiner (2012), que puderam orientar algumas análises sobre o drama-biográfico *The boy who harnessed the wind* (*O menino que descobriu o vento*, 2019), de Chiwetel Ejiofor. Os conceitos de alteridade, dialogismo, polifonia, mediação, interação, identidade e significados, incorporam-se à abordagem produzida para enriquecer o processo compreensivo e analítico trilhado.

Balázs (2018), Munsterberg (2018) e Vanoye e Goliot-Lété (2012) oferecem construtos relevantes para análise da linguagem fílmica em suas possibilidades de profundidade e enquadramento, focos e desfoques, ângulos e perspectivas. Esses autores também contribuem para o conhecimento e o aprofundamento da reflexão sobre a condição humana, denunciada pelas produções culturais cinematográficas, que se constitui nas fronteiras entre os significados que a atravessam e os sentidos que produz.

O olhar que propomos é tecido em concordância com a fala do protagonista do filme, William Kamkwamba, de que existem “coisas que eu sei e que você não sabe” (THE BOY..., 2018). É um olhar que se apoia, como ponto de partida, na perspectiva das diferentes condições de interação e oportunidades de constituição dos sujeitos, preconizada pela abordagem de desenvolvimento humano da psicologia histórico-cultural.

2. O CINEMA, UMA LINGUAGEM

A linguagem cinematográfica vem se consolidando e se transformando, em pouco mais de um século de história, em uma das linguagens mais importantes para a construção de sentidos, ao comunicar imagens, símbolos, valores, formas de ver, perceber e viver no mundo, em suas múltiplas manifestações culturais. O cinema oferece, através de sua linguagem, a profundidade e o enquadramento de uma lente, uma perspectiva que representa tanto a cultura como sua expansão de significados a partir do olhar do diretor e de toda equipe de produção. É uma linguagem que acessa, imediata e simultaneamente, sentidos como a visão e a audição, e aciona funções psíquicas como a atenção, a memória, a imaginação e a emocionalidade (MUNSTERBERG, 2018). Esses elementos reunidos amplificam a experiência estética em contato com o filme, de forma que, através da intenção do diretor (a mente por trás da lente) ou da capacidade do espectador para providenciar processos interativos e construir histórias e ficções, seja possível “fazer com que o espectador sinta a continuidade da cena, sua unidade no tempo e no espaço, mesmo que, para a orientação do espectador, ele ainda não tenha mostrado, nenhuma vez, a imagem total da cena” (BALÁZS, 2018, p. 102).

A narrativa de um filme se estrutura em ângulos e perspectivas da câmera que variam e são impactados pela abertura do plano de filmagem e cobertura das imagens. No que se refere ao aspecto da linguagem cinematográfica, merece destaque o *close-up* como estratégia de construção da imagem que conduz o olhar e as emoções do espectador para os detalhes da história. No

caso do filme em questão, é possível ser quase “tocado” pelas perspectivas do plano aberto mescladas à oferta generosa de *close-up*, pela riqueza e amplitude das expressões faciais e corporais, tão características das manifestações culturais africanas. A este respeito, Béla Balázs (2018) defende que:

Os bons *close-ups* irradiam uma atitude humana carinhosa ao contemplar as coisas escondidas, um delicado cuidado, um gentil curvar-se sobre as intimidades da vida em miniatura, o calor de uma sensibilidade. Os bons *close-ups* são líricos, é o coração, e não os olhos, que os percebe. [...] *Close-ups* são as imagens que expressam a sensibilidade poética do diretor (BALÁZS, 2018, p. 106-107).

As possibilidades de enquadramento, no âmbito da linguagem cinematográfica, possibilitam ao espectador observar, interpretar e expressar desde diferentes pontos de vistas a contextos percebidos. A câmera é capaz de captar a ótica do operador, a ótica do personagem e, ao mesmo tempo, desafiar a ótica do espectador (BALÁZS, 2018). Ao manter a alternância entre perspectivas diferentes, os enquadramentos permitem ao espectador a sensação de estar em movimento. Desta maneira, conforme o autor, faz parte do potencial da linguagem fílmica “transformar em efeitos artísticos, os novos efeitos psicológicos possibilitados pela técnica da cinematografia” (BALÁZS, 2018, p. 114).

2.1. ANÁLISE FÍLMICA

The boy who harnessed the wind (*O menino que descobriu o vento*, 2019) é um filme de gênero dramático-biográfico com duração 113 minutos e produção de origem britânica. A obra teve seu roteiro adaptado pelo diretor e ator da produção Chiwetel Ejiofor a partir do livro homônimo de autoria de William Kamkwamba e Bryan Mealer. O núcleo principal da narrativa é composto por Chiwetel Ejiofor (Trywell Kamkwamba, o pai de William), Maxwell Simba (William Kamkwamba), Aïssa Maïga (Agnes Kamkwamba, a mãe de William) e Lily Banda (Annie, a irmã mais velha). Originalmente, o filme é produzido em língua inglesa e em *nianja*, do ramo das línguas bantas (LÍNGUA NIANJA, 2021), que, ao lado do inglês, é uma língua oficial do Malawi, país da África oriental. O filme foi produzido por *Participant Media, BBC Films, British Film Institute Potboiler Productions*, foi exibido na seção *Premières* no Festival de Cinema de Sundance de 2019 e distribuído pela Netflix.

A seguir, apresentaremos algumas considerações sobre a análise de filmes, relevantes para a maior apreensão de alguns significados expressos nas

narrativas. A análise fílmica como atividade intelectual percorre um caminho de construção-desconstrução. É uma atividade que esmiúça, arranca, remove, abre, isola, identifica, em um exercício que distancia por vezes o olhar de quem analisa e se aproxima do filme em um primeiro momento. Em decorrência da atividade analítica fílmica, é possível dar corpo a uma atividade reflexiva capaz de interrogar, de ampliar a compreensão, em um caminho fluido que leva do todo para as partes e de volta das partes para o todo (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2012). No contexto da análise de um filme o processo passa pela percepção dos aspectos que sugerem o contorno da obra, aspectos que muitas vezes não são notados incidentalmente em sua totalidade, mas em nuances sutis. Conforme Vanoye e Giliot-Lété (2012), na análise parte-se de um início e respeita-se, como limite, a narrativa proposta pelo filme, para identificar as partes que se traduzem na composição da obra e entender como estes aspectos se conectam originando uma totalidade significativa, de forma que aquele que se propõe a analisar a produção “traz algo ao filme; por sua atividade, à sua maneira, faz com que o filme exista” (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2012, p. 15).

Em uma análise, compreendemos o filme como uma produção cultural situada em um dado momento histórico e social. Essa perspectiva indica que o filme apresenta fatos e informações sobre a organização social, a cultura, o imaginário e as relações ensejadas, legitimadas ou veladas no interior de um grupo social. Esse exercício implica também em considerar que, para entender o filme, precisamos engendrar um recorte das dimensões e nuances históricas da sociedade conforme os critérios que foram definidos em favor da narrativa compartilhada pela produção fílmica. Nas palavras de Vanoye e Giliot-Lété (2012):

O filme opera escolhas, organiza elementos entre si, decupa no real e no imaginário, constrói um mundo possível que mantém relações complexas com o mundo real: pode ser em parte seu reflexo, mas também pode ser sua recusa (ocultando aspectos importantes do mundo real, idealizando, amplificando certos defeitos, propondo um “contramundo” etc.). Reflexo ou recusa, o filme constitui um ponto de vista sobre este ou aquele aspecto do mundo que lhe é contemporâneo (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2012, p. 52).

Em outra perspectiva, o entendimento da análise do filme passa pela compreensão do filme como uma construção simbólica, cuja leitura pode afastar-se de uma interpretação literal ou mesclar possibilidades de leituras

literais e aspectos simbólicos, ou ainda edificar-se de fato ou aparentemente em uma visão literal da realidade (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2012).

3. A HISTÓRIA E A FORÇA DE UMA DESCOBERTA

A narrativa fílmica acontece no vilarejo de Wibem, no Malawi. O ano é 2001. Trata-se da reconstrução histórica, social, cultural e econômica do local, através da ótica de William Kamkwamba, um garoto que aos 13 anos “descobriu o vento” e “fez chover” através da construção de um moinho de vento. A história é contada em estrutura linear, privilegiando a sucessão dos fatos em sequência cronológica e dividindo os acontecimentos em cinco etapas: *Kufesa* (plantio); *Kukula* (crescimento); *Kokolola* (colheita); *Njala* (fome) e *Mphepo* (vento) — aqui chamaremos de “estações”.

3.1. ESTAÇÃO KUFESA (PLANTIO)

O filme inicia-se convidando o espectador a olhar para os amplos territórios de plantio a partir de imagens em cenas abertas do vilarejo de Wibem, no Malawi. Essas cenas ressaltam a paisagem local e evidenciam o clima desafiador ao apresentarem a brincadeira que irrompe na colheita, a secura das palhas e os tons monocromáticos dos grãos preciosos que sustentam a vida local. Ao mesmo tempo é imposta a imagem da morte súbita do pai de Trywell e avô de William, John Kamkwamba, uma vida que se encerra em meio à lida, causando perplexidade. A aridez desses fatos dá o tom dos desafios que se desenrolam no filme, estabelecendo o paralelo entre a esperança e o desespero, a manutenção e a interrupção, a continuidade e a segmentação, de projetos, de sonhos e de vida, tanto da família de John quanto das pessoas que compartilham aquela rotina.

A complexidade da vida e da produção da existência naquele tempo e espaço ganham um contorno marcante na cerimônia fúnebre de caráter religioso cristão, cuja comoção e reflexão conduzidas pelo sacerdote local são interrompidas pela chegada de um grupo tradicional de dançarinos do *Gule Wamkulu*, que invocam os espíritos ancestrais. Em uma dança marcante e vigorosa, com trajes peculiares de aspecto ritualístico, o respeitado grupo desperta a atenção e o acolhimento das pessoas enlutadas, que passam a expressar alegria, mudando o tom de lamento pela perda, para a honra ao ente querido. Esse encontro evidencia o contraste entre a religiosidade cristã e o simbolismo do sagrado na ancestralidade cultural africana, que permeia legitimamente várias cenas do cotidiano daquela comunidade.

O cotidiano da família Kamkwamba é apresentado entre rotinas e relações dialógicas que produzem a dimensão material e simbólica de suas existências. Conforme o círculo de Bakhtin, na perspectiva do dialogismo, a linguagem é entendida como elemento simbólico e cultural que se constitui na relação com o outro. Através dos enunciados, a linguagem estrutura os significados e os sentidos que se incorporam à dinâmica das relações em constante fluxo. O outro, no âmbito das relações dialógicas, emerge como elemento primordial para a constituição do eu (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2011). Por intermédio do outro descobrimos quem somos, como somos e como nos diferenciamos do outro. O outro é capaz de operar o ato interpretativo do eu, atribuindo-lhe um sentido. Essa perspectiva coloca em relação os conceitos de dialogia e alteridade, apontando que o elemento central da constituição humana não é o próprio eu e nem apenas o que a esse “eu” se direciona, mas essencialmente o outro, com quem interage (PONZIO, 2008).

Para a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico envolve aspectos intelectuais, afetivos e sociais que se originam nas interações entre a cultura e o indivíduo, sua materialidade corporal, a relação com outros indivíduos e grupos, com os artefatos culturais disponíveis — ferramentas, histórias, mitos, ideias e ideais sociais, narrativas transmitidas —, envolve muito além do aparato genético (VYGOTSKY, 2007, 2010; PINO 2005; GUITART, 2008). No âmbito da mediação cultural, os signos disponíveis, constituídos e negociados no interior da cultura, podem levar os seres humanos a “transcender qualquer contexto de atividade situada no aqui e agora, lançando mão de significados pessoais subjetivamente construídos” (VALSINER, 2012, p. 55).

Na produção dos significados capazes de determinar a própria sobrevivência, ganha destaque o garoto William, que representa, reconhece e interage com as expectativas e projetos de realização de toda sua família. Essa dinâmica é explicitada na cena cheia de simbolismo e significados, em que o garoto recebe o uniforme escolar e é enviado à escola, em meio a falas de bons augúrios e desejos de grandes realizações. À luz da psicologia histórico-cultural é possível enriquecer a análise e a compreensão do contexto familiar dialeticamente, pois as produções da materialidade concreta (histórica e social) e a constituição da dimensão simbólica-cultural da coletividade interagem recursivamente e constituem dimensões distintas no âmbito social e no âmbito individual (PINO, 2005; VYGOTSKY, 2007). Assim como Vygotsky, Pino considera a cultura como *background* definidor da condição humana, ao mesmo tempo que a cultura é produzida por esta condição. Annie é a irmã mais velha de William e aguarda a ida para a Universidade. A mãe acredita

no potencial dos filhos e, junto ao pai, busca garantir a educação para eles, apesar de a educação não parecer um valor para toda a comunidade e exigir investimentos financeiros importantes. As simbologias do uniforme da escola são um signo cultural carregado de significados, coletivamente negociados (BRUNER, 2002; PINO, 2005) e sentidos, constituídos individualmente, e permanecem presentes em toda a narrativa.

William vai à escola cheio de satisfação e interesse, há nele um senso inquestionável de responsabilidade e capacidade de realização. A escola se institui em um prédio precário e rudimentar, permeado de normas implícitas e explícitas que são naturalmente transmitidas aos estudantes, ora em forma de permissões, ora de negações, capazes de delinear paradoxalmente os limites ao desenvolvimento que deveria oportunizar. A representação simbólica da escola para a família Kamkwamba é preponderante e destaca a possibilidade de realização. Para além de tudo o que representa enquanto esperança de alterar a materialidade da existência de William, a sua permanência na escola segue ameaçada pela possibilidade de sua família não conseguir honrar os compromissos de pagamento da instituição. Este fato é continuamente lembrado pelo professor Ofesi, o gestor local e pelo professor de ciências, Sr. Kachigunda. Em razão de suas pendências financeiras, William passa a lidar com limites para acessar a biblioteca escolar — uma estrutura bastante elementar e carente do mínimo para constituir um acervo.

A experiência escolar de William é compartilhada com o amigo, Gilbert. Ao sair da escola, os garotos visitam frequentemente um local cheio de resíduos descartados, um “ferro velho” que alimenta a inteligência e a habilidade inventiva. Enquanto Gilbert usa um conjunto de hélices como peso para se exercitar, o amigo olha para os objetos como recursos e possibilidades. William indaga com os olhos e com os gestos as poucas possibilidades de seu ambiente, com uma atitude investigativa. O meio de comunicação preponderante na comunidade é o rádio, que fornece informações importantes sobre a localidade e as mudanças climáticas. As notícias quase sempre são geradoras de apreensão. William aparece em cena consertando um rádio, chama a atenção a sua inventividade e criatividade, ao usar uma espécie de chave de fenda, uma ferramenta feita de sabugo de milho e haste de metal.

A leitura de mundo da família de William, especialmente dos seus pais, desprende-se da aceitação trágica das condições restritas de existência a que estão expostos. É uma leitura que se cunha em forma de questionamentos às vezes expressos com resistências a um sistema político nefasto e às intempéries que rondam a existência e propagam a morte.

O vilarejo está envolvido por um contexto político eleitoral efervescente, sobretudo, no centro de comércio local. Para Trywell Kamkwamba, o pai de William, a democracia constitui uma falácia, pois em sua opinião seria “igual à mandioca importada, apodrece rápido” (THE BOY..., 2018). Em reunião com o chefe político do vilarejo, um grupo de homens pretende obter “lucro” através da venda de madeira, incentivada pelas autoridades locais e entendida como estratégia para sobreviver. Trywell posiciona-se como um crítico das ações de derrubada das árvores e agressões ambientais, argumentando que culminam na ameaça à vida local em suas já limitadas condições ao expor o terreno às inundações que destroem o trabalho de plantio.

Em sua rotina, William monta uma armadilha para pássaros ao perceber a mudança do clima no horizonte e a revoada. Enquanto aguarda, ele observa a derrubada das árvores, também testemunhada por um dos integrantes do *Gule Wamkulu*. O pássaro morto na armadilha garante o “ingresso” de William e Gilbert ao grupo de jovens rapazes da comunidade que costuma se reunir para ouvir jogos pelo rádio a pilhas e compartilhar experiências. De acordo com Vygotsky (2007) e Pino (2005), o desenvolvimento cultural decorre das interações a que o ser humano está exposto e das mediações a que tem acesso em seu meio, em seu contexto social historicamente caracterizado. É no interior desse processo social que as funções psicológicas superiores se desenvolvem e se enriquecem, com as trocas que ocorrem no trânsito entre o social e o individual.

Neste contexto, a relação eu-outro impõe-se como referente necessário, entendendo que o outro precede o eu, o alimenta e o instrui, em uma dinâmica social que origina a identidade. Instala-se um diálogo permanente entre o eu e o outro fundador da alteridade, em um *continuum* interdiscursivo, que constrói e determina a identidade (GARCÍA, 2006). Ainda nesse cenário do grupo de jovens permeado pela tensão de serem tratados como crianças, William e Gilbert argumentam em busca da aceitação e inserção no grupo. Após William demonstrar sua habilidade em manusear pilhas usadas e com as cargas residuais, ele faz o rádio funcionar, demonstrando e compartilhando alguns conhecimentos escolarizados já adquiridos, e assim ocorre a aprovação do grupo e a inserção de ambos.

O tempo local muda e uma intensa chuva escorre da clareira aberta pela retirada das árvores. Todo o trabalho dedicado ao plantio, de cuja colheita dependeriam as condições de sobrevivência da comunidade, é arruinado. O *close-up* na profusão de água e lama é desolador. Dessa maneira encerra-se a estação *Kufesa*, iniciada com a imagem de um horizonte ao amanhecer, pleno

de possibilidades e promessas de realização que muito dizem do significado da palavra na língua *Nianja*: plantio.

3.2. ESTAÇÃO KUKULA (CRESCIMENTO)

O crescimento é representado na estação *Kukula*. A imagem de abertura parece esconder as esperanças e promessas de desenvolvimento nas frestas profundas de uma terra ressequida, rachada e coberta de poeira, um paradoxo à cena de alagamento provocado pela chuva em abundância. É no eixo entre esses extremos que qualquer possibilidade de crescimento rompe insubordinadamente. Mais um exemplo das limitadas expectativas e condições de vida do vilarejo toma lugar na problemática em torno da vida da filha mais velha, Annie. A jovem concluiu a educação oferecida no local, aguarda a possibilidade de ir para o ensino superior e não tem expectativas de trabalho na região. Na narrativa, Annie está sob a tensão das expectativas da mãe para que não se torne “apenas esposa e mãe”, papel do sistema de valores familiares e sociais rígidos relegado à figura feminina, e do início de um interesse romântico pelo professor de Ciências, Sr. Kachigunda.

Ao retornar para a casa com o amigo certa noite, William descobre o relacionamento escondido entre sua irmã e o professor e descobre também que o farol da bicicleta do professor é acionado à medida em que a bicicleta é colocada em movimento. Impactado pelas duas importantes descobertas, William recorre à primeira descoberta para se manter nas aulas de ciências e compreender o funcionamento da segunda — como o movimento da bicicleta poderia acender a lanterna? O garoto obtém informações primárias sobre o dínamo e consegue acesso à biblioteca (apesar das restrições de pagamento) para aprender mais sobre o seu funcionamento através dos livros de física. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, os livros que oportunizam o desenvolvimento intelectual de William, assim como a própria escola e os grupos de interação nos quais o garoto circula, podem ser compreendidos como instrumentos mediadores, artefatos que oportunizam a constituição das estruturas mentais superiores no ser humano, em um dado contexto histórico e social, a partir da produção cultural disponível (VYGOTSKY, 2010, 2007, 2008; PINO, 2005, 2006).

No centro comercial da comunidade, uma aglomeração de pessoas prepara a recepção festiva de um político local, que pleiteia a reeleição. A recepção do povo é calorosa. O líder político do vilarejo aproveita a presença do candidato e descreve as necessidades locais de atenção das políticas so-

ciais. Essa tentativa de diálogo incomoda e é interrompida com violência desproporcional, que culmina na morte do líder. Em meio ao conflito, William recebe do pai a orientação de que “precisa ser homem”, de que não haverá auxílio externo, de que deverão tomar as providências para pleitear a sobrevivência em meio à uma grande temporada de fome e ao caos social prestes a instalar-se. Este diálogo entre Trywell e William constitui uma oportunidade interessante para perceber o processo polifônico, que se configura entre a mensagem expressa e a maneira como é expressada, entendendo na “maneira” a interveniência de todos os contextos que provocam a enunciação, os gestos, o tumulto do momento, bem como as vozes que neles ecoam através dos sujeitos que se enunciam (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2011). O contexto enseja crescimento, como anunciou o filme, mas o que cresce é a consciência sobre a realidade desumanizadora vivenciada.

3.3. ESTAÇÃO KOKOLOLA (COLHEITA)

A colheita é anunciada pela estação *Kokolola*. A família se reúne em postura de perturbação e perplexidade diante do resultado da colheita: apenas cinco sacas de grãos, quantidade insuficiente para dois meses e que precisaria durar um ano para uma família de cinco pessoas e um bebê. Assim, retiram o telhado do abrigo e o vendem para reunir recursos financeiros e adquirir mantimentos. O preço dos grãos no comércio aumenta e o governo envia grãos para serem vendidos a preços populares. Em um contexto que anuncia a colheita, a escassez é um excesso que ameaça a vida de todos.

A violência se generaliza na comunidade: invasões e saques, clamores e morte; a morte de fato, não mais anunciada, a morte irremediável, como traduzida nos versos de *Morte e Vida Severina* (2000), de João Cabral de Melo Neto. Esta é a colheita: da marginalização do acesso às condições essenciais para o desenvolvimento digno do ser humano; da negação de condições que promovam e aprimorem as potencialidades individuais e coletivas; da ausência do poder público instituído e de políticas que promovam o engrandecimento dessa narrativa que é a constituição da existência humana dialeticamente, histórica e culturalmente definida.

A clandestinidade de William nas aulas de Ciências e na biblioteca da escola é descoberta. Mais do que expulso da escola, William vai embora sob ameaças de que não estudará em nenhuma outra escola em razão do seu “crime”: a ousadia do exercício da curiosidade e da busca de conhecimento. Diante das possibilidades escassas de sobrevivência, a família Kamkwamba

reúne-se para definir estratégias de administração dos recursos que lhes restam, para esticar a sobrevivência. É um grande desafio ter olhos para enxergar a beleza em condições tão áridas. Entre argumentos como não dormir de estômago vazio e a escolha pela refeição preferida, a discussão ganha contornos de desentendimento, tensão e revolta.

3.4. ESTAÇÃO NJALA (FOME)

As estruturas vitais do vilarejo vão desmoronando diante de *Njala*: a estação da fome. A imagem em ângulo aberto retrata a aposta na terra e no trabalho do corpo ruindo, mostra a face da fome internalizada e o esforço de revolver a terra seca ao final do dia. William vez ou outra avalia o céu como se viesse uma prece por chuva. Na prática, o garoto tem certeza de que pode “fazer chover” consertando a bomba de água, mas precisa do dínamo. William insiste que Annie peça o dínamo da bicicleta ao professor para possibilitar o conserto da bomba. Diante da fome do corpo, a fome de motivos para ficar, a fome de expectativas, Annie decide partir e viver com o professor. Com a decisão, ela amplia as perdas de sua mãe e se despede com o argumento de que “seria uma boca a menos para alimentar” (THE BOY..., 2018). William encontra o dínamo deixado por ela.

Por falta de condições, a escola para de funcionar. Agnes Kamkwamba, a mãe de William, argumenta com o gestor da escola sobre a necessidade de estarem juntos em meio à crise, e remete-se a uma lição aprendida com a sobrevivência dos ancestrais. No processo dialógico que atravessa a perspectiva desta análise, é possível perceber a sonoridade da polifonia ecoando no discurso: as vozes são marca da herança cultural, da trajetória concreta de vida, de todos os outros que se inscreveram no seu eu (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2011). No esteio do diálogo produtor da mãe com o gestor escolar, William consegue novo acesso aos livros de física da biblioteca escolar e se propõe a fazer um experimento inspirado na capacidade do vento para produzir eletricidade. Com o apoio do grupo de jovens locais, manipulam materiais muito rudimentares e constroem um protótipo do projeto: um pequeno moinho. Esta construção ajuda a mudar o estado de espírito do grupo, aumentando a confiança no projeto de William.

Conforme Pino (2006, p. 47), “o homem é um ser criador das suas condições de existência”. Esta afirmação ganha cores mais vivas no contexto retratado no filme analisado neste capítulo. Destacamos a importância dos livros e artefatos como o dínamo para o pensamento e a imaginação de William,

aplicando-os aos problemas da realidade concreta e impactando as condições materiais de existência de sua comunidade. O garoto solicita ao pai a bicicleta para usar algumas partes na execução de seu projeto. Diante da negativa do pai, William afirma: “existem coisas que eu sei, e que você não sabe” (THE BOY..., 2018). Em vão, seus amigos o apoiam em um segundo enfrentamento com o pai, insistindo na ideia de usar a bicicleta.

A mãe de William interfere em uma cena tão ampla quanto intensa: ela segue caminhando e vemos os pezinhos do bebê em suas costas a cada passo. No close-up da cena, seu rosto e gestos transtornados ficam mais evidentes. A casa vai ficando distante e parece que ela será mais uma perda na vida marcada de Trywell. Agnes para e, em conversa com Trywell, compartilha seus sentimentos, resgata a memória e significa seus contextos sócio-históricos, interroga-se sobre o que mais haveria de perder além dos pais, da terra e da filha. Reflexivo, o pai cede e entrega a bicicleta. O casal transparece um sentimento de culpa e responsabilidade por “nada ter dado certo”. Mas, ampliando essa perspectiva, nada do que lhes sucedeu pode ser visto isoladamente. Por trás há uma conjuntura em que atuam muitas forças políticas, culturais, econômicas em direções diversas, e nem sempre convergentes.

3.5. ESTAÇÃO MPHEPO (VENTO)

A cena que apresenta a última estação, *Mphepo*, se introduz em movimento e remete-se ao vento. Trywell segue em busca do filho para enfim apoiar o projeto. Vão juntos separar as peças da bicicleta e reunir o restante do material necessário. William trabalha dia e noite, e o projeto torna-se coletivo. Torna-se o projeto de sobrevivência daquele vilarejo. O trabalho manual e coletivo que dá origem a um projeto tão rudimentar contrasta com o alto poder de desenvolvimento do ocidente capitalista, quando evocamos as imagens das usinas eólicas, por exemplo.

Com a tecnologia que é capaz de produzir, a comunidade segue junto, em uma referência à maneira como os ancestrais sobreviveram. Após a conclusão do projeto, enquanto aguardam o funcionamento da bomba de água, eles retomam a ideia de plantio como promessa da terra. A água oriunda do “vento” escorre pela canaleta improvisada em meio ao terreno, que já está sendo revolvido. As pessoas da comunidade celebram e buscam as sementes. A água fertiliza o solo e a vida irrompe com força, conforme o prometido. Nesta cena é possível observar a capacidade de um *close-up* para ampliar elementos expressivos, que poderiam ser imperceptíveis a certos olhares: detalhes de um

sorriso tímido, um toque sutil de aprovação, a força silenciosa dos gestos negociados (BRUNER, 2002). Para Balázs (2018, p. 106), “um bom filme, com seus *close-ups*, revela as partes mais recônditas de nossa vida polifônica, além de nos ensinar a ver os intrincados detalhes visuais da vida, da mesma forma que uma pessoa lê uma partitura orquestral”.

O corpo do chefe da vila e pai de Gilbert, assassinado na recepção ao político, é preparado para o sepultamento em ritual islâmico. O grupo de dançarinos *Gule Wamkulu* se aproxima da cerimônia fúnebre e se apresenta para celebrar a transferência do poder ao filho do chefe — uma espécie de ato de chancela do final de um ciclo e reconhecimento do início de outro. Este ato delinea sentidos da cultura atravessada pelas práticas religiosas e pelas tradições rituais significativas da comunidade.

Os pais de William refletem sobre como a “máquina” — o moinho — poderia levá-lo para tão longe e ao mesmo tempo mantê-lo na aldeia, tendo em vista que ninguém seria capaz de vê-la e não lembrar do menino. Assim, o enviam à escola. O processo educativo, conforme Pino (2005), garante que o indivíduo possa ser favorecido em seu desenvolvimento pelo conjunto das elaborações culturais resultantes da experiência acumulada por seu grupo social, assertiva com desdobramentos claros para reflexão educativa, seja nos espaços formais, seja nos informais.

Mphopo, o vento, não apenas trouxe a água através do moinho; William não apenas “fez chover” ao levar água à terra. Juntos eles mudaram as condições históricas e culturais, objetivas e subjetivas da comunidade. Não se trata somente da história de William Kamkwamba, mas da história de muitos *Williams* que, uma vez ou outra, olham para o horizonte e imaginam se seria possível mudar as condições contextuais que lhes são apresentadas tão definitivamente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os próximos enunciados é que dirão as reverberações de análises como essas, mas importa registrar que o filme aborda assuntos correlatos a dimensões e extensões da organização da vida cultural e social, englobando suas determinações históricas nas dimensões relacionais, políticas e econômicas, individuais e coletivas. A obra guarda paralelos claros com a vida que teima na existência em grande parte do hemisfério sul, como fazem lembrar Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Menezes em *Epistemologias do Sul* (2017).

Causa espanto constatar e ter que lembrar continuamente que essa história aconteceu há apenas 20 anos, retratando um fato desencadeado por um dínamo — artefato tecnológico existente há quase dois séculos. Também é uma narrativa sobre pequenas ações em meio aos inenarráveis avanços tecnológicos atualmente disponíveis. Este fato não diminui o brilhantismo da agência de William, mas coloca em foco a capacidade humana de importar-se realmente com outros contextos humanos.

O feito original e significativo de William para o seu tempo e espaço social mereceu a audiência da Conferência TED Global (2009)¹, em um relato igualmente vivo e interessante. O relato de William importa e agrega valor à uma compreensão social crítica, e ilustra a verdade de que os destinos humanos não são imperativos inevitáveis, mas produções culturais coletivas, cujos rumos e significados podem ser sempre revisitados e alterados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BALÁZS, Béla. Der sichtbare mensch (o homem visível). In: XAVIER, Ismail (Org.). *A experiência do cinema: antologia*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GARCÍA, José Alejos. Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poetica*, [s. l.], v. 27, p. 45-61, 2006.
- GUITART, Moisés Esteban. Hacia una psicología cultural: origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, [s. l.], v. 9, n. 18, p. 7-23, 2008.
- LÍNGUA NIANJA. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. [S. l.], 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Língua_nianja. Acesso em: 10 maio 2021.
- MELO NETO, João Cabral. *Morte e vida severina e outros poemas para vozes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- MUNSTERBERG, Hugo. A atenção. A memória e a imaginação. As emoções. In: XAVIER, Ismail (Org.). *A experiência do cinema: antologia*. São Paulo: Paz e Terra., 2018. E-book.
- PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, [S. l.], v. 17, p. 47-69, 2006.
- _____. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva da Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PONZIO, A. *O humanismo da alteridade em Bakhtin e Lévinas*. São Paulo: Contexto, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

VALSINER, Jaan. *Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

REFERÊNCIAS FÍLMICAS

HOW I harnessed the wind. Inglaterra: TEDGlobal, 2009. Palestra proferida por William Kamkwamba. Disponível em: https://www.ted.com/talks/william_kamkwamba_how_i_harnessed_the_wind#t-87630. Acesso em: 23 abr. 2021.

THE BOY who harnessed the wind (*O menino que descobriu o vento*). Direção: Chiwetel Ejiofor. EUA, Malawi, França, Reino Unido: Netflix, 2018. Disponível em: [https://www.netflix.com/search?q=o menino que desc](https://www.netflix.com/search?q=o+menino+que+desci&jbv=80200047)&jbv=80200047.

NOTAS

¹ O TED é uma organização sem fins lucrativos dedicada a divulgar ideias, geralmente na forma de palestras curtas e poderosas (dezoito minutos ou menos). O TED começou em 1984 como uma conferência em que tecnologia, entretenimento e design convergiam, e hoje cobre quase todos os tópicos — de ciência a negócios e questões globais — em mais de 100 idiomas. Enquanto isso, eventos TEDx, administrados de forma independente, ajudam a compartilhar ideias em comunidades ao redor do mundo. Ver: <http://www.ted.com>.

MINHA VIDA EM COR-DE-ROSA: TRANSGENERIDADE, PERFORMATIVIDADE E IDENTIDADE

MARCELLA SUAREZ DI SANTO
FABRÍCIA TEIXEIRA BORGES

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta uma análise do filme *Ma vie en Rose* (*Minha vida em cor-de-rosa*, 1997), de Alain Berliner, abordando o processo de construção da identidade de gênero a partir da performatividade (BUTLER, 2008), da construção de identidade e a linguagem do cinema com seus diversos elementos e simbologias. Por meio de uma narrativa fílmica que apresenta as diferentes subjetividades das diferentes personagens — mãe, pai, avó, irmãs, amigos, vizinhos —, o processo de construção da imagem e da identidade de gênero de Ludovic enfrenta a normatividade e os diferentes conflitos acerca das corporeidades, das expectativas sociais e dos papéis de gênero dos sujeitos desviantes.

Partimos da premissa de que o cinema enquanto linguagem artística é capaz de mobilizar críticas aos padrões sociais e, especialmente no filme analisado, o padrão *cisheteronormativo*, com uso de elementos simbólicos e da relação entre o interior e o exterior no processo de construção da identidade, o sujeito constrói diálogos entre sua imaginação e as expectativas do grupo do qual faz parte.

Esse trabalho se divide em três partes: (1) cinema, obra de arte e os recursos da linguagem fílmica presentes no filme *Minha vida em cor-de-rosa*; (2) construção da identidade de gênero como constituição de sua imagem, a partir da imaginação da polifonia nos diálogos construídos na narrativa e (3) relação entre os artifícios da linguagem fílmica e a construção da crítica ao desenvolvimento da transgeneridade na performatividade do personagem Ludovic.

2. CINEMA, OBRA DE ARTE E A LINGUAGEM FÍLMICA EM MINHA VIDA EM COR-DE-ROSA

Partindo do pressuposto de que o cinema é uma linguagem, ou permeia diversas linguagens, pode-se classificá-lo como obra de arte, desde a experimentação, produção de cinema conceitual, a exemplo do longa metragem *A Montanha Sagrada* (1973) ao *La La Land* (2016), ambos fenômenos de seus contextos, ambos impactantes e instigantes, permeados por reflexões, questionamentos e fruição, como é característica das obras de arte.

Cinema também pode ser compreendido como cultura de massa, já que possui função também de entretenimento e despertar as massas para a crítica social. Neste capítulo, vamos navegar pelas diferentes perspectivas à guisa de uma definição mais ampla de cinema como resultado e produção de processos culturais até observarmos o longa metragem *Minha vida em cor-de-rosa* e os usos da linguagem fílmica para desencadear as histórias vividas pelo personagem Ludovic.

2.1. CINEMA COMO OBRA DE ARTE

Flusser (1985) classifica as imagens em “técnicas” e “tradicionais” (o que alguns chamam de “clássicas”). Para o autor, as imagens técnicas são aquelas produzidas por aparelhos. As imagens tradicionais precedem os textos e as imagens técnicas sucedem os textos altamente evoluídos: “As imagens tradicionais imaginam o mundo; as imagens técnicas imaginam textos que concebem imagens que imaginam o mundo. Esta condição das imagens

técnicas é decisiva para o seu deciframento” (FLUSSER, 1985, p. 10). Nesse sentido, as obras de arte se classificam como imagens tradicionais.

Para Santaella e Nöth (2001), são imagens produzidas a partir do paradigma pré-fotográfico. Quando essa obra de arte é o cinema, podemos considerá-la como pertencente ao paradigma fotográfico, pois são imagens produzidas “por captação física de fragmentos do mundo visível” (SANTAELLA; NÖTH, 2001, p. 157). Nesse paradigma, as imagens são produzidas pela captação física de fragmentos do mundo, ou seja, dependem de uma máquina de registro e de técnicas de produção e pós-produção, além da presença de objetos reais preexistentes — modelos captados e fixados por um dispositivo fotossensível, como a fotografia e o cinema, ou pontos como os *pixels* no caso das telas de vídeo, computador ou impressora (SANTAELLA; NÖTH, 2001, p. 157).

Panofsky (1976) apresenta as obras de arte que têm sido interpretadas por filósofos, historiadores de medicina e muitos textos só poderiam ter sido interpretados por historiadores de arte. Ele também discorre sobre a objetividade da obra de arte, que nem sempre é criada com a intencionalidade exclusiva de ser apreciada ou de “ser experimentada esteticamente” (PANOFSKY, 1976, p. 30). Servindo ou não a um fim prático, seja boa ou má, o tipo de experiência que a obra de arte requer é sempre estético.

Para Panofsky (1976, p. 30), a arte é algo feito pelo homem e que pede para “ser experimentado esteticamente”; ao fazê-lo, o homem constrói o objeto estético recriando a obra de arte de acordo com a intencionalidade do autor e criando, livremente, um conjunto de valores estéticos comparáveis aos que atribuímos a uma árvore ou a um pôr-do-sol. Ao nos depararmos com uma imagem, somos afetados pela sua forma materializada (ideia e conteúdo), ou seu “gozo estético da arte” (PANOFSKY, 1976, p. 36). Este gozo terá relação com a sensibilidade de quem aprecia uma obra de arte, além de um preparo visual, mas a bagagem cultural do espectador é fundamental neste processo, uma vez que ele avalia e interpreta a obra de arte. Um apreciador “ingênuo” não se importa em saber se sua apreciação ou interpretação estão certas ou erradas, mas sua própria bagagem cultural contribui para o objeto de sua experiência.

O cinema, compreendido aqui como obra de arte de característica peculiar, por se tratar da produção e reprodução de imagens em movimento, com sequência intencional de transição entre imagens, sons e temporalidades, é em si uma técnica, linguagem e experiência estética de caráter coletivo. De modo diferente de uma pintura, o cinema foi concebido como uma obra de

arte de reprodução para alcance coletivo de sua apreciação. Walter Benjamin (1975) afirma que as técnicas de reprodução deixam intacto seu conteúdo, pois essa reprodução não atinge sua autenticidade ou sua *aura*. Para o autor, é impossível separar as técnicas de reprodução do objeto reproduzido: “Multiplicando as cópias, elas transformam o evento produzido apenas uma vez em fenômeno das massas” (BENJAMIN, 1975, p. 14). Esse é o fenômeno contemporâneo a Benjamin, em que o cinema estava em ascensão e as reproduções eram acessíveis às massas. Ele chama de *liquidação geral* a entrada dos romances da literatura inglesa e a mitologia grega e seus épicos nas casas das pessoas. Essa liquidação é contemporânea a nós também. *Aura*, para Benjamin (1975), é algo comparado a uma experiência religiosa. Ele dá o exemplo de um objeto natural como o pôr-do-sol com montanhas, ou um galho de uma árvore fazendo “uma sombra que pousa sobre nosso estado contemplativo, sente-se a aura dessas montanhas, desse galho” (BENJAMIN, 1975, p. 15). A reprodução despoja o objeto de seu véu, destrói sua aura. O autor ainda aborda as obras de arte que nasciam a serviço de rituais religiosos, como objetos de culto de civilizações antigas. Neste caso, a sua *aura* era o que sentiam as pessoas que as admiravam. Com o surgimento da fotografia, “a primeira técnica de reprodução verdadeiramente revolucionária”, esse ritual se transforma (BENJAMIN, 1975, p. 16). Trata-se da “arte pela arte”. Antes a obra de arte existia diretamente associada à religião (objeto de culto) e depois passa a ser possível que seja vista e não somente cultuada (realidade exibível). Na medida em que as obras de arte se emancipam de seu uso ritual, as ocasiões de suas exposições tornam-se mais numerosas. Há uma mudança qualitativa, e uma obra de arte pode se tornar mais exibível que outra. Há também preponderância do seu valor de exibição e de sua função artística.

A função de culto da imagem passa a ficar somente nos retratos de entes queridos de uma família, por exemplo. Para Benjamin (1975, p. 27), “as técnicas de reprodução aplicadas à obra de arte modificam a atitude da massa com relação à arte”. A diferença entre uma pintura e o cinema é que a pintura em sua origem não era apresentada a todos e o cinema, no contexto de Benjamin, foi feito para ser levado às massas que “não separam a crítica de fruição” (BENJAMIN, 1975, p. 27) no cinema.

Há intenção de trazer cada vez mais eventos atrativos para a elaboração a partir da massa, pois ela é a “matriz”. Ainda a respeito de como a massa se relaciona com a arte e com o lazer, o autor fala sobre a diferença entre diversão e concentração. Quando é o caso da diversão, como o cinema, é a obra de arte que penetra na massa: “O público das salas obscuras é bem um examinador,

porém um examinador que se distrai”. (BENJAMIN, 1975, p. 32-33). Dessa forma, a fotografia e o cinema se ligam ao homem comum e permitem uma abertura mais ampla para o mundo social.

Além de obra de arte, o cinema é considerado um exemplo de imagem narrativa contemporânea, pois sustenta sua linguagem com a clareza de sua intenção: ser uma narrativa visual (BURKE, 2004). Apesar de diferentes controvérsias quanto à autenticidade e legitimidade da história enquanto documento e registro, não se pode negar a evidência que a linguagem cinematográfica apresenta quanto ao uso da imagem em movimento como mais uma narrativa visual. Burke (2004) fala sobre a locação da filmagem, a escolha do texto, da iluminação, da composição etc., como uma forma de “ênfatar certos aspectos do assunto à custa de outros” (BURKE, 2004, p. 195). Por mais que se fale do filme e da aproximação do real, isto já ocorria antes com a pintura.

2.2. CINEMA COMO CULTURA DE MASSA

O cinema como arte é transformado pela cultura, assim como a transformação. Do ponto de vista da intencionalidade de exibição e comunicação para muitas pessoas, o cinema é considerado também uma cultura de massa já que obedece a esquemas da produção industrial de massa (MORIN, 1962 apud MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 81).

Como apresenta Martín-Barbero (2006, p. 57), “para os pensadores da velha Europa, a sociedade de massas representa a degradação, a lenta morte, a negação de quanto para ele significa a Cultura”. Para os americanos dos anos 1940-1950, “a cultura de massas representa a afirmação e a aposta na sociedade da democracia completa” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 57). A ideia de uma cultura de massa surge com o crescimento da Indústria Cultural, com o desenvolvimento do cinema e da possibilidade de uma imagem ser produzida e reproduzida em grande escala. O surgimento do cinema gerou grandes discussões entre os teóricos alemães da Universidade de Frankfurt. Dentre eles, temos Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin — precursores da Escola de Frankfurt, que apesar de pertencerem ao mesmo departamento, divergiam opiniões em diferentes aspectos.

Martín-Barbero (2006) apresenta como Adorno se caracterizou como o mais crítico do ponto de vista negativo, e o que mais rejeitava a ideia de uma possibilidade de reprodução de uma obra de arte como uma forma de alienação do espectador de uma mídia produzida para muitos, para as mas-

sas. Horkheimer é o responsável pelo início do grupo. Discípulo de Guile e sucessor de Carl Grünberg, diretor do *Instituto para a Pesquisa Social*, seus textos apresentam as posições e reflexões do grupo, o que gerou o que chamamos hoje de Teoria Crítica, com teorias e conceitos criados a partir da influência marxista na sociologia alemã. Dessa teoria, surgem os conceitos de *Indústria Cultural*, explorado futuramente por Marcuse e de *Cultura de Massa*, sobre o qual Benjamin se dedicou especialmente a partir de reflexões sobre a reproduzibilidade de uma obra de arte, a partir de aparatos cada vez mais avançados como o cinema, campo que o autor abraça para suas discussões e ilustrações.

A diferença crucial entre o pessimismo de Adorno e a abertura que permite a reflexão de Benjamin está na forma de observar a produção popular. Para Benjamin, a cultura popular produz e não apenas reproduz o que recebe massivamente, a exemplo da projeção de filmes em salas de cinema, pois ele vê o “popular na cultura não como sua negação, mas como experiência e produção” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 62).

Neste sentido, Benjamin (1975, p. 17) questiona os conceitos de autenticidade de uma obra de arte, bem como a magia da arte como possuidora de uma *aura* que se perde a partir das técnicas de reprodução e do desenvolvimento da tecnologia. Ao contrário desta ideia, Benjamin via na técnica e nas massas um modo de emancipação da arte. Para Pignatari (1977, p. 87), “quando uma forma ou gênero da cultura de massa entra em declínio, ela tende a se transformar em ‘arte’ nas camadas superiores”, a exemplo da fotografia e do cinema.

Para Santaella (2004), o advento da cultura de massa gerou um impacto na divisão entre cultura erudita, de um lado, e cultura popular, de outro: “ao absorver e ingerir essas duas formas de cultura, a cultura de massas tende a dissolver a polaridade entre o popular e o erudito, anulando as suas fronteiras” (SANTAELLA, 2004, p. 56). Dessa forma, os meios de massa provocaram transformações nos cenários sociais, borraram as fronteiras, mas não apagaram sua existência.

Com o desenvolvimento das tecnologias, ao longo do século XX, e a difusão dos meios de comunicação e novas formas de consumo — consumo descartável —, foi aumentando a tendência para “os trânsitos e os híbridos dos meios de comunicação entre si, criando redes de complementaridades que, em 1992, chamei de *Cultura das mídias*” (SANTAELLA, 2004, p. 52). Para Santaella (2004, p. 52-53), a cultura de massa é “produzida por poucos e consumida por uma massa que não tem poder de interferir nos produtos simbólicos”. Diferente disso, a cultura das mídias “inaugurava uma dinâmica

que começava a possibilitar aos seus consumidores a escolha entre produtos simbólicos alternativos” (SANTAELLA, 2004, p. 53). Ela ainda afirma que “esses trânsitos se tornam tão fluidos que não se interrompem dentro da esfera específica dos meios de massa, mas avançam pelas camadas culturais outrora chamadas de eruditas e populares” (SANTAELLA, 2004, p. 53). A cultura das mídias coloca a cultura como um todo em movimento, “acelerando o tráfego entre suas múltiplas formas, níveis, setores, tempos e espaços” (SANTAELLA, 2004, p. 53).

Para Santaella (2004, p. 53) o termo “mídias” se fixou de maneira abrangente, sendo utilizado para “quaisquer meios de comunicação de massa – impressos, visuais, audiovisuais, publicitários – e até mesmo para se referir a aparelhos, dispositivos e programas auxiliares da comunicação”. Em suas palavras, “ainda estamos longe de um consenso quanto às formas, gêneros e códigos culturais que a expressão ‘cultura midiática’ pode se aplicar e quanto à dinâmica cultural que as mídias instauram” (SANTAELLA, 2004, p. 54).

A partir da discussão desses primeiros excertos, podemos considerar o cinema como uma obra de arte, especialmente aquela voltada à reprodução, e para ser experienciada esteticamente pelas massas. Podemos também considerar que o cinema compartilha as características gerais da cultura das mídias e produz e transforma a cultura, em um processo constante de trocas de significado. Tal qual a cultura de massa, o cinema é suporte, linguagem e mídia que comunica e transforma, leva à experiência estética, à fruição e ao gozo da obra de arte, bem como permeia a cultura de massa e mobiliza constantes reflexões de e sobre cultura.

Passemos agora a uma reflexão sobre o filme *Minha vida em cor-de-rosa*, à luz da reflexão do cinema para além do consumo de massa, ou seja, uma produção que dialoga com produtos simbólicos, culturais e subjetivos; uma linguagem que impacta e transforma.

2.3. MINHA VIDA EM COR-DE-ROSA E A LINGUAGEM FÍLMICA

Enquanto linguagem, o cinema deve despertar “vestígios de experiências anteriores, mobilizar sentimentos e emoções, atizar a sugestibilidade, gerar ideias e pensamentos, aliar-se mentalmente à continuidade da trama e conduzir permanentemente a atenção para um elemento importante e essencial — a ação” (MUNSTERBERG, 2003, p. 27). Em *Minha vida em cor-de-rosa*, a sugestibilidade e os sentimentos são mobilizados com doçura e complexidade de percepções pelas personagens.

Na abertura do filme, ao vermos as flores e cores intensas variando entre rosa, laranja, vermelho, lilás e amarelo, com todos os objetos da casa em tons quentes e uma música cantada com uma voz aveludada e sensual, que remete ao amor, ao romance, inclusive com um coração rosa saltando na tela, já somos conduzidos ao que socialmente se relaciona ao universo feminino. O apelo do rosa e do lilás com flores e corações em tons quentes montam um cenário que é seguido com três cenas de mulheres fechando o zíper de seus vestidos com ajuda de seus maridos.

A cena do primeiro casal envolve flerte e brincadeiras românticas com o marido abrindo o zíper do vestido ao invés de fechar. A cena do segundo casal é mais fria, o marido fecha o zíper da mulher, eles se esbarram e cada um segue para um lado, inclusive os tons do vestido são diferentes. Há uma doçura e cumplicidade quando os dois se olham e ele lhe pergunta se está tudo bem, ao que ela responde positivamente. Só mais tarde compreendemos aqueles olhares: em cenas posteriores, a narrativa nos informa que a filha do casal morreu e a mulher ainda aparenta a tristeza pela perda em seu olhar, suas roupas, sua postura corporal introspectiva. O terceiro casal também demonstra um romance e carinho no ar, seguidos de carícias e beijos. A primeira e a terceira mulher usam vestidos com tons vermelhos e se maquiam no espelho. Essas cenas são entremeadas com uma percepção de beleza do universo feminino. A segunda mulher não tem os mesmos apelos visuais atribuídos à sexualidade, mas seu bolero é florido e o papel de parede do quarto tem tons rosa e a é cortina florida, criando um cenário também romântico e um apelo ao universo feminino na sequência de cenas do segundo casal.

Já na festa, quando o anfitrião Pierre Fabre está apresentando sua família aos convidados, Ludovic, que pensamos ser a filha Zoé mencionada pelo pai, aparece com o vestido rosa de princesa da irmã e brincos. O pai brinca com a situação e a mãe diz que já tem sete anos e está muito velho para vestir roupas de menina, mesmo que ele ache divertido. Os dois riem de forma carinhosa. Ludovic explica ao pai que fez isso para ficar bonito. A avó entra e questiona o comportamento e a mãe afirma que é normal, pois até os sete anos procuramos nossa identidade. A avó segura o queixo do menino, em primeiro plano desfocado, e diz que aos sete anos não é “bonito”. O *close-up* no seu olhar indica a confusão que ele sente com a informação da avó. A música, os olhares, os sorrisos e doçura na voz da mãe, do pai e da avó indicam que estamos diante de uma relação de muito amor e carinho. Os cortes entre as cenas, o *close-up*, o movimento da câmera e o cenário apresentam o universo

feminino como romântico, com mulheres doces, cordiais e uma beleza na feminilidade apresentada.

Para Judith Butler (2008, p. 190-193), gênero não se apresenta como uma identidade estável, mas como uma identidade constituída no tempo e no espaço externo a partir de uma repetição estilizada de atos. Dessa forma, as identidades de gênero são tidas como performatividades, no sentido de que expressamos nossa identidade a partir de performances, atuando socialmente na conformidade de gênero com a qual nos identificamos. A realidade de gênero se dá mediante performances sociais contínuas desconstruindo também a noção de um sexo essencial ou de feminilidades e masculinidades verdadeiras ou permanentes. Para Butler (2008, p. 193), o sujeito não é algo fixo e determinado, o sujeito é um ser em constante processo, em construção diária. Assim, o gênero é uma das instâncias que está dentro da performatividade, não é fixo e limitado como ele é apresentado na matriz binária homem/mulher e masculino/feminino. Nas cenas em que Ludovic imita as mulheres com as quais se relaciona, ele está performando o que compreendemos como gênero feminino, da mesma forma que não nos gera qualquer incômodo quando as mulheres colocam seus vestidos e maquiagem. Só vamos entender que há alguma “inadequação” quando percebemos que a menina de vestido é Ludovic e ali já temos o enredo tratado ao longo do filme: a disforia de gênero de uma criança em processo de construção de sua identidade.

Rosa (2020, p. 63-66) apresenta uma proposta de junção dos conceitos de heteronormatividade e cisgeneridade. Enquanto a heteronormatividade define que temos como norma um sistema heterossexual, a cisgeneridade aborda a norma em relação à identidade de gênero, em que “cis” diz respeito ao sujeito que performa gênero de acordo com o sexo biológico atribuído. Desta forma, Rosa (2020) propõe o conceito de *cisheteronormatividade*.

As primeiras cenas já indicam que as performatividades são diferentes da cisgeneridade que enclausuram os indivíduos destoantes da cisheteronormatividade, conforme apresenta Rosa (2020). Ao observarmos Ludovic transitando entre os universos feminino e masculino, com especial interesse na performatividade feminina, podemos afirmar que a personagem não se expressa conforme a expectativa social do gênero masculino ou conforme a cisheteronormatividade. Ao avançar, o filme aborda os diversos espaços e contextos deste enclausuramento totalizante que Ludovic vive.

Entre diálogos conflitantes, inseguranças e questionamentos, pai, mãe, avó, professora e irmãos não sabem como lidar com a construção da imagem de gênero de Ludovic. Sua imagem é feminina e ele realmente acredita que em

algum momento, à medida que for crescendo, ele se tornará uma menina e poderá se casar com Jerôme, o filho do patrão de seu pai e vizinho por quem tem uma paixão. Ludovic também está preso à cisheteronormatividade como uma instituição total (GOFFMAN apud ROSA, 2020).

A disciplinarização e a docilidade dos corpos no sentido de atender às expectativas de gênero também são percebidas em Ludo, apelido carinhoso dado pela família, na medida em que deve vestir “roupas de menino” e educar seu corpo conforme a performatividade de gênero masculino. Para Foucault (2013), o sexo é uma peça-chave do biopoder, por estar ligado ao discurso de disciplinamento dos corpos.

Esse condicionamento do corpo para atender às expectativas do gênero masculino faz Ludo sonhar e acreditar que está preso a um corpo que não é dele e, com isso, recorre à imaginação e desejo como forma de se conformar e esperar que seu corpo mude à medida que cresce. Ele sonha em ser menina, ele quer ser como a Pam, personagem do programa de TV que tem uma casa de boneca dos sonhos e recebe Ben, seu par romântico. Ludo imita e dança conforme a personagem, inclusive tem as bonecas do casal. A avó é a primeira a perceber que, de fato, ele constrói uma imagem feminina.

Uma das cenas de realização do desejo de Ludo é a que está na casa de Jerôme, no quarto de sua irmã. Ludovic coloca o vestido rosa da irmã de Jerôme e, em sua imaginação, amarra as mãos dos dois e voa pela janela da casa de Pam e Jerôme para se casarem. Novamente, descontente com o filho Ludo que vestiu a roupa da filha falecida, Ana o corrige dizendo que já tem sete anos. A idade dele está sempre em voga e é alertado que seu comportamento é inadequado. Em diferentes momentos Ludovic recorre à sua imaginação como forma de se conformar com a sua identidade transgênero.

3. IDENTIDADE, TRANSGENERIDADE E IMAGINAÇÃO

Na perspectiva vigotskiana, a imaginação é uma atividade psíquica complexa que pode ser caracterizada como um sistema psicológico de relações interfuncionais (CRUZ, 2015). É por meio dela que se constitui a identidade em Ludovic. Para Cruz (2015, p. 365), “toda criação imaginária parte de elementos tomados da realidade e resulta em uma modificação, uma reelaboração desses elementos”. E os elementos do feminino, da beleza, da felicidade em ser mulher estão presentes em diferentes momentos do filme. Ludovic ressignifica e cria sua imagem a partir da experiência do outro, a partir da experiência da mãe, da irmã, da relação amorosa de Pam e Ben.

A identidade, enquanto fenômeno psicológico, se utiliza dos processos semióticos em que o indivíduo se constitui a partir do meio social (ROSA; BLANCO, 2007). Constitui-se a identidade em uma relação dialógica com o outro. Ludovic se afirma como menina ao analisar os papéis sociais fixos desempenhados pelas mulheres à sua volta e comparando-os às performances dos homens.

É possível notar os conflitos gerados pela incongruência entre o social e o pessoal, além da incompatibilidade entre “quem eu sou” e “quem o outro é”. A dialogia e a alteridade trabalhadas por Vygotsky (1984 [1929] apud MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011) estabelecem que as relações sociais, culturais, históricas e políticas são essenciais para a construção da consciência e constituição de si.

Ao perguntar se é menino ou menina, Ludovic tem uma explicação da irmã sobre o sexo biológico a partir dos cromossomos X e Y. Então, ele conclui que houve um engano, já que seu X caiu na lixeira e ele recebeu um Y; portanto, se trata de um engano científico e ele acredita que Deus vai corrigir esse erro e lhe dar um X para que possa se casar com Jérôme. Essa conclusão, somada aos diálogos familiares em torno da sua identidade e expressão de gênero feminino, o conforta por alguns instantes. Ora as pessoas afirmam que ele é menino, ora ele é chamado de menina e, por fim, sua esperança em virar menina é frustrada quando sua irmã afirma que ele é menino e nunca será menina.

A cena em que a mãe explica a Ludovic a pichação na casa deles, dizendo que “viado” é menino que gosta de menino como ele, tem como sequência o corte do seu cabelo e, novamente, nos remete à uma das práticas adotadas pelas instituições totais que é a mortificação do *self* (GOFFMAN, 2005). Retirar as marcas identitárias como cabelo, acessórios, roupas e tudo o que nos constitui com a nossa imagem individual é uma violência das mais fortes, pois destrói aquilo que não nasceu em nós e que lutamos para construir — as nossas marcas — destrói nossa identidade em si. Ludovic fica destroçado ao ter seu cabelo cortado. Esse seu atributo, que era até então seu orgulho e o que lhe permitia transitar no universo feminino, lhe foi roubado.

4. TRANSGENERIDADE E PERFORMATIVIDADE DE LUDOVIC

Segundo Zanello (2018), foi a partir do final do século XVIII que houve interesse em diferenciar homens e mulheres segundo evidências anatômicas e fisiológicas, pois antes desse período existia a ideia de semelhança entre

sexos. A necessidade de distinção dos gêneros se consolida com o capitalismo que estabelece o ideal feminino de mãe e esposa, relegadas aos espaços privados em suas casas. E Ludovic reproduz as expectativas e performatividades de gênero em seu desejo de ser menina, já que constrói o projeto de esposa em um casamento com Jérôme aos moldes dos papéis sociais do gênero feminino com os quais ele convive.

No auge de sua busca por uma performatividade feminina, Ludovic desaponta toda a família e choca toda a escola ao trancar a protagonista da peça da escola, Sophie, e se fazer passar por ela para ser beijada por Jérôme. Esse acontecimento tem como consequência a escrita de uma petição por todos os pais que pede pela saída de Ludovic da escola, gerando dificuldades para toda a família com sua transferência para uma escola distante.

Além da violência simbólica vivida pela criança, Ludovic é vítima de violência física no banheiro após uma partida de futebol pelos meninos da sua idade, que batem nele por ser “bichinha”, assim como inúmeras crianças, adolescentes e adultos transgênero. A cisnormatividade é um padrão de comportamento, que ao ser confrontado por um indivíduo, este é visto como afronta ou ameaça à normalidade.

Na reivindicação do direito à sua identidade, pessoas trans “passam a reivindicar-se transexual e, muitas vezes, a disciplinar-se, adentrando nos padrões possíveis de ser e estar transexual a fim de se incluir dentro de um sistema que lhe possibilite direitos básicos, a exemplo da utilização do nome” (SENNA et al., 2019, p. 10). Nessa disciplinarização, os corpos e as subjetividades dos indivíduos são negados, violentados e ainda reforçam estereótipos.

Movimentações estratégicas e silenciosas como essas são executadas diariamente, a fim de manter os sujeitos transgressores da cisheteronormatividade em seu devido (não) lugar de adoecimento psíquico e isolamento. Durante esse percorrer, podemos dizer que esses corpos trans são marginalizados mediante a disciplina executada pela sociedade e sua cisnormatividade impregnada (SENNA et al., 2019, p. 10)

O sistema cisheteronormativo é complexo e envolve muitas violações de identidade. Em busca de uma pauta afirmativa, *queer*, que tinha uma conotação pejorativa, passa a ser símbolo de uma luta pela não classificação e rotulação dos indivíduos em uma binaridade de gênero. Esse mesmo movimento tem aparecido na construção do conceito de *criança viada*, que além de objeto de pesquisa, já se consagrou pela pintura de Bia Leite.

Ser uma *criança viada* é passar por inúmeros conflitos na sua identidade de gênero. Os relatos acerca da construção de si como *criança viada* mostram um repertório comum nas trajetórias de vida dos indivíduos que relatam ser *gays* desde a infância. Machado (2021) apresenta relatos de vários *adultos viados* sobre a infância: a relação entre brincadeiras de meninas *versus* de meninos, o desejo e a repressão de performar transitoriamente entre os gêneros, a violência e a violação da construção de suas identidades.

O processo de construção de narrativas e significados construídos e reconstruídos acerca da não binaridade de gênero ou da não correlação sexo biológico e gênero são apresentados por adultos homossexuais e transgêneros em suas histórias de imaginarem-se princesa, vestirem-se e portarem-se como as mulheres à sua volta, de maquiarem-se. De fato, a construção da infância como etapa de aprendizado lúdico, de brincadeira, de simulação, de representação ainda é vista como um tabu, já que a percepção da binaridade de gênero vai se desenvolvendo na medida em que ela amadurece e a criança não faz distinção entre brincadeira de menina ou de menino, comportamento de menina ou de menino. Assim é com Ludovic. É possível que ele não seja homossexual ou transgênero e sua fantasia esteja apenas no universo da imaginação, mas suas experiências de viver e ser menina são questionadas e proibidas, gerando uma inquietação em busca de uma definição binária. É também possível que só mais velho ele possa afirmar sua identidade trans, como orienta sua psicóloga no filme.

Quando a mãe e o pai de Ludovic já não têm mais paciência, ele pede para morar com a avó. A perda do emprego, a mudança da escola, a rejeição dos amigos e vizinhos, que retira a família do convívio social, desestabilizam as relações de uma vez, a ponto de Ludovic apenas visitar os pais e irmãos aos domingos. Em uma das visitas, ele precisa decidir se seguirá com a família para a nova cidade onde o pai conseguiu um emprego ou se ficará com a avó. Imerso em crises e dúvidas, ele se muda com a família.

Ironicamente, na nova vizinhança, Ludovic conhece Cristine, uma menina com performatividade transgênero que o convida para seu aniversário. Em um episódio de raiva, em que Ludovic é obrigado a trocar de roupa com Cristine, a mãe tem um colapso nervoso e desmaia. Em seu sonho/devaneio, ela vê Ludovic indo embora viver com Pam, a sua personagem-diva da TV. Ao acordar, percebe quantos erros cometeu ao tentar negar o desejo de ser menina do filho. Ludovic pode então ir para a festa com o vestido de Cristine. A transgeneridade abala toda a família e, ao se deparar com outra suposta criança transgênero, a família percebe que deve ceder ao desejo do menino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se Ludovic é transgênero ou será uma mulher trans, isso cabe exclusivamente a ele em seu processo de construção de si. No desenvolvimento humano a orientação sexual ou identidade de gênero é um processo complexo — inclusive, conforme Butler (2008), nem existe essa fixação, já que a performatividade de gênero é fluida.

Como linguagem que mobiliza e evoca emoções, como uma narrativa que suscita diferentes sentidos, o cinema se apresenta como ato político, como crítica social, como expressividade, representatividade. Em *Minha vida em cor-de-rosa*, os recursos das diferentes técnicas empregadas com luzes, cores, sons, ângulos e pontos de vista conseguem gerar empatia com Ludovic em sua construção de identidade, mas também com os pais, que são doces, carinhosos e ficam fora de si e desestabilizados cada vez que o sonho de Ludovic em ser menina esbarra em uma exclusão de um grupo ou um conflito com o microcosmos do qual a família faz parte. É na escola, no futebol, na vizinhança, no trabalho do pai, em todos os espaços que a performatividade feminina de Ludovic é negava, violada e incompreendida.

É na sua relação com todos os outros indivíduos que a criança busca construir sua imagem, definindo seus gostos, desejos, sonhos, angústias, medos, imitando os outros com quem dialoga. Não há no filme qualquer ruptura com as expectativas sociais dos papéis de gênero feminino. Todas as mulheres usam vestido, são donas de casa, se maquam e seguem o padrão estético do universo dito feminino. E é esse modelo e imaginário de feminino com o qual Ludovic se aproxima (GARCÍA, 2006).

Em seus diálogos com os outros indivíduos, Ludovic constrói sua identidade em um duplo processo de afirmação e negação e enfrenta a normatividade e os diferentes conflitos acerca das corporeidades e das expectativas sociais dos papéis de gênero dos sujeitos ditos desviantes. Junto a sua família, ele amadurece seus sentimentos e consciência de si como um menino com uma identidade de gênero em construção e discordante da cisnormatividade. Como aponta (QUINHONES et al., 2019), a transgeneridade é um ato político. Se já o era na época do filme, é ainda mais fundamental para o posicionamento da agenda política LGBTQIA+ no atual cenário brasileiro que impede qualquer debate.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, W. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: ARANTES, O. B. F. (seleção de textos). *Os pensadores Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1975.
- BURKE, P. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London and New York: Routledge, 2008.
- CRUZ, M. N. “Imaginário, imaginação e relações sociais: reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico”. *Cadernos CEDES*, v. 35, p. 361-374, 2015.
- FLUSSER, V. *A filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: Hucitec, 1985.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GARCÍA, J. A. Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poetica*, v. 27, n. 1, p. 45-61, 2006.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- MACHADO, I. *Criança viada*. Maringá: Editora Viseu, 2021.
- MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, v. 1, n. 5, p. 103-115, 2011.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- MUNSTERBERG, H. 1.1.1. A atenção; 1.1.2. A memória e a imaginação; 1.1.3. As emoções. In: XAVIER, I. (org.). *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.
- PANOFSKY, E. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1976.
- PIGNATARI, D. *Informação. Linguagem. Comunicação*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- QUINHONES, D. G.; CID, A. V. C.; TRENTO, Y. L. A transgeneridade como resistência a uma lógica totalitária: uma leitura a partir da teoria do self gestáltico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 39, n. esp. 3, 2019.
- ROSA, A.; BLANCO, F. Actuations of identification in the games of identity. *Social Practice/ Psychological Theorizing*, 2007.
- ROSA, E. B. P. R. Cisheteronormatividade como instituição total. *Cadernos Pet de Filosofia*, v. 18, n. 2, 2020.
- SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SENNA, A. M. et al. A disciplina que marginaliza corpos: o impacto da cisheteronormatividade nas subjetividades de pessoas trans. In: DESFAZENDO GÊNERO. *Anais eletrônicos...* Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/63998>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

ZANELLO, V. *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. Curitiba: Appris, 2018.

REFERÊNCIA FÍLMICA

MA vie em rose (*Minha vida em cor-de-rosa*). Direção: Alain Berliner. Reino Unido, Bélgica, França, 1996, 85 min. Alpha Filmes Ltda e Rimo S/A, 1996. Lançamento nos cinemas em 1997.

A Montanha Sagrada (*La montaña sagrada*). Direção: Alejandro Jodorowsky. México, EUA: Produtora ABKCO Records, 1973. 114 min.

La La Land. Direção: Damien Chazelle. EUA: Produtoras Black Label Media, TIK Films, Impostor Pictures, Gilbert Films e Marc Platt Productions, 2016. 128 min.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA FRESQUET

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordena o Grupo CINEAD: Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual, que atua em parceria com a Cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, escolas públicas e as alas pediátrica e geriátrica do Hospital Universitário. É uma das fundadoras da Rede KINO: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual e participou da elaboração da Proposta de regulamentação da Lei 13006/14. Sites: www.cinead.org e www.cinemaescola.org.

E-mail: adrianafresquet@gmail.com

ANA ANGELA FARIAS GOMES

Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE) e do Curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Jornalista e mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Coordena o Laboratório de Pesquisa e Produção Audiovisual (LAPPA), o laboratório de criação Maré Narrativa, e participa do Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE). Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Artes da UFC. Atua principalmente nos seguintes temas: roteiro, narrativas, processos de criação, espaço e educação - todos vinculados à pesquisa em Cinema.

ANA PAULA NUNES DE ABREU

Professora do Curso de Cinema e Audiovisual da UFRB, onde também é tutora do PET Cinema e líder do Grupo de Pesquisa Quadro a Quadro - projetando ideias, refletindo imagens. É idealizadora e coordenadora da Mostra de Cinema Infantojuvenil de Cachoeira - ManduCA. É doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas (UFBA), tendo realizado Doutorado Sanduíche na Universidade do Algarve, Portugal; mestra e graduada em Comunicação/ Cinema pela UFF e membro da ONG CINEDUC - Cinema e Educação.

ANNA PAULA SILVA SANTOS

Formada em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe. Mestra em História das Ciências e da Saúde, na Casa de Oswaldo Cruz (FIOCRUZ – RJ). Membro do Grupo de Pesquisa Clio-Psyché (UERJ). Sua pesquisa recente se alinha aos inúmeros esforços para tentar entender como a psiquiatria brasileira se legitima, de acordo com seu respectivo contexto, tomando o caso sergipano para pensar o processo de constituição das políticas de assistência mental no Sergipe.

E-mail: santossapap@gmail.com.

AYALLA ANJOS

Mestra em Cinema e Narrativas Sociais pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com a dissertação *Cinema de periferia: novas narrativas, representatividade e luta política*. Possui graduação em Comunicação Social - Jornalismo pela mesma instituição. Foi pesquisadora do Laboratório de Pesquisa e Produção em Audiovisual (LAPPA/UFS) por dois anos, com estudos sobre a autorrepresentação e identidade social no cinema brasileiro contemporâneo. Atualmente conduz pesquisas sobre cinema de periferia, raça e branquitude, narrativas sociais e potência da imagem.

DIOGO DE OLIVEIRA TELES

Mestre em Cinema e Narrativas Sociais pelo PPGCINE da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integrante do Programa Interdisciplinar em Cinema e Educação (NICE/UFS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Balbucios: gaguejar uma infância (DPS/UFS).

E-mail: diogo-teles@hotmail.com. **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5804-7739>.

FABRÍCIA TEIXEIRA BORGES

Docente da UnB no Instituto de Psicologia (IP), Orienta mestrado e doutorado no Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGP-DE). Possui graduação em PUC-GO (1994), mestrado e doutorado pela UNB. Tem desenvolvido pesquisa no tema de Identidade docente como estética de si, financiada pelo CNPq e CAPES. Os estudos sobre cinema e desenvolvimento, EAD, mídias e cultura audiovisual são interesse. Líder do grupo de pesquisa Del' Artes e vice-líder do GT da ANPEPP Psicologia, Arte e Estética.

HAMILCAR SILVEIRA DANTAS JUNIOR

Licenciado em Educação Física, mestre e doutor em Educação, Historiador, Professor Associado do Dep. de Educação Física e do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cinema da UFS. Membro-pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Estado de Sergipe" (NPSE/UFS) e do Laboratório de Estudos da Mídia Esportiva (Labomídia). Dedicar-se aos estudos de Cinema, Educação e História.

JULIANE SANTOS

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Sergipe (ProfEPT/IFS). Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Questão Social e Movimento Social (GETEQ/UFS/CNPq). Assistente Social da Prefeitura Municipal de Laranjeiras/SE.

E-mail: julianesantos.ufs@gmail.com. **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-4952-3887>.

MARCELLA SUAREZ DI SANTO

Mestra em Educação (UFRJ), professora do Instituto Federal de Goiás - Campus Valparaíso, atuando na Licenciatura em Matemática e pesquisadora na educação e formação de professores com ênfase em gênero, sexualidade, direitos humanos, relações étnico-raciais, diversidade e inclusão.

MARCOS RIBEIRO DE MELO

Doutor em Sociologia (PPGS/UFS), professor associado do Departamento de Psicologia (DPS/UFS) e professor permanente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE/UFS). Coordena, junto com a professora Michele Vasconcelos, o grupo de estudos e pesquisas Balbucios: gaguejar uma infância (CNPq/UFS).

MARIA BEATRIZ COLUCCI

Graduação em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1995), mestrado (2000) e doutorado (2007) em Mídias pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Realizou pesquisa de pós-doutoramento (2017-2018) junto ao PPGCom da UFJF, onde desenvolveu projeto sobre o ensaio no documentário em língua portuguesa e participou do Observatório da Qualidade do Audiovisual. É professora associada da Universidade Federal de Sergipe (UFS), do Curso de Graduação em Cinema e Audiovisual e do Mestrado Interdisciplinar em Cinema e Narrativas Sociais, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE). Como pesquisadora, desenvolve projetos relacionados ao cinema documentário, à educação e fotografia. Faz parte do Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE) e do grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa e Produção Audiovisual. É membro da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (Socine) e da Associação de Investigadores da Imagem em Movimento (AIM).

MARIA SILENE DA SILVA

Doutorado em Biologia Funcional e Molecular, área de concentração Fisiologia, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 2010, com doutorado sanduíche na Universidad de Sevilla (Espanha). É docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, lecionando no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFS), do qual atualmente é coordenadora local. Atua como pesquisadora nas áreas de Ensino e Educação Profissional e Tecnológica.

MICHELE DE FREITAS FARIA DE VASCONCELOS

Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Coordena o Projeto de Fortalecimento Sociopolítico

das Marisqueiras de Sergipe (Programa de Educação Ambiental com Comunidades Costeiras/PEAC-UFS) e, com o professor Marcos Ribeiro, o grupo de estudos e pesquisas Balbucios: gaguejar uma infância (CNPq/UFS).

NATÁLIA QUEIROZ DE OLIVEIRA SOUTO

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PPGPDE), Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da UnB (2013), graduação em Pedagogia pela UnB (2003). Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com interesse em estudos e práticas sobre formação de professores; narrativas na formação de professores; formação de leitores; organização do trabalho pedagógico; alfabetização e educação infantil.

RAUL MARX RABELO ARAUJO

Graduado em Comunicação Social Hab. Audiovisual (UFS), Mestre em Cinema e Narrativas Sociais pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE/UFS) e membro do Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE/UFS). Além disso, atua na área de *marketing* de conteúdo, *design* e audiovisual. Pesquisador na área de cinema e educação.

VICTOR ADRIANO RAMOS

Possui graduação em Comunicação Social - Audiovisual pela Universidade Federal de Sergipe (2016) e mestrado em Cinema e Narrativas Sociais pela Universidade Federal de Sergipe (2022). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Comunicação Social, atuando principalmente nos seguintes temas: representação, cinema, telenovela, religião e representação racial. Além de interesse em narrativas audiovisuais, televisualidades e roteiro. Roteirista e redator *freelancer*.

Editado pela Criação Editora
Formato: 15,5 cm x 22,5 cm
Tipologia: Minion Variable Concept
Papel miolo: Apeg. 75g/m²
Papel capa: Cartão Supremo 250g/m²

Ana Ângela Farias e Maria Beatriz Colucci são professoras do Curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal de Sergipe. Marcos de Melo é docente do Curso de Psicologia, também da UFS. Todos são pesquisadores do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Cinema (PPGCINE) e integrantes do Núcleo Interdisciplinar de Cinema e educação (NICE).

A realização do livro **Poéticas de pesquisa: cartografando o audiovisual** gerou a **Coleção Transver**, que agora nos traz este **Cinema-Educação em mapas abertos**. A ideia, com esta coleção, é abrir espaços para trabalhos que vinculem a pesquisa em cinema a reflexões essencialmente interdisciplinares. Tendo sempre uma temática-chave a cada publicação, a Transver pretende oferecer olhares novos a questões relevantes à pesquisa sobre a arte cinematográfica. Desta vez, **transvejamos** as possíveis relações entre cinema e educação.

Criado desde 2018 e vinculado ao **Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Cinema (PPGCINE)**, o **NICE, Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação**, vem constituindo uma importante iniciativa de inserção social. O NICE inspira este livro. Aqui reunimos artigos de pesquisadores de diversas instituições que tratam das múltiplas relações entre cinema e educação: desde estratégias metodológicas de atuação dentro e fora de sala de aula, passando pelo debate sobre conceituações, à análise fílmica de obras que envolvem questões como a infância. A **Coleção Transver** oferece aos leitores a construção de mapas abertos às experimentações que envolvem estratégias educacionais aliadas à arte cinematográfica

