

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**UMA EXPERIÊNCIA DE CINEMA EXPANDIDO NO ESPAÇO
ESCOLAR**

DANIELE GOMES DA SILVA

**RIO DE JANEIRO
2017**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Daniele Gomes da Silva

**UMA EXPERIÊNCIA DE CINEMA EXPANDIDO NO ESPAÇO
ESCOLAR**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre
em Educação**

Orientadora: Adriana Mabel Fresquet

**Rio de Janeiro
2017**

CIP - Catalogação na Publicação

Gomes da Silva, Daniele
Uma Experiência de Cinema Expandido no Espaço
Escolar / Daniele Gomes da Silva. -- Rio de
Janeiro, 2017 141 f.

Orientador: Adriana Mabel Fresquet.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Educação, Cinema, Experiência. I. Mabel
Fresquet, Adriana, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Uma Experiência de Cinema Expandido No Espaço Escolar**"

Mestrando(a): **Daniele Gomes da Silva**

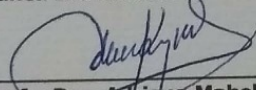
Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Adriana Mabel Fresquet**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

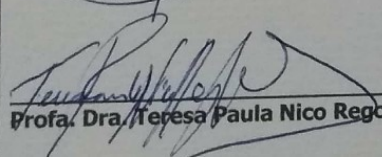
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 20 de junho de 2017.

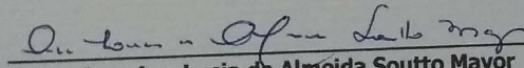
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Adriana Mabel Fresquet- Presidente



Profa. Dra. Teresa Paula Nico Rego Gonçalves



Profa. Dra. Ana Lucia de Almeida Soutto Mayor

DEDICATÓRIA

Dedico à todes que estiveram comigo, nos bons e nos maus momentos ao longo desse percurso. E também, a quem, assim como eu, acredita na transformação.

AGRADECIMENTOS

Mamãe, te agradeço por tudo! Tanto amor e tanta confiança!!

Pai, gratidão por todo o suporte dado ao longo desses anos.

Elaine, grata a confiança em mim depositada, a todas as oportunidades!

Bella, felicidade imensa ter tua amizade e partilhar tantos bons momentos. Gratidão eterna pelo empréstimo do note e principalmente, por embelezar minha vida.

Leo, obrigada por todo amor ofertado!

Angela Santi e Aline Monteiro, que com seus saberes, sorrisos e estímulos que deram sustentação para trilhar o meu percurso acadêmico.

Carol, trocar com você me ajudou muitíssimo!

Lee, grata por tantas dádivas e aprendizados.

Mmano, retribuição infinita por tanta dedicação, carinho, palavras inventadas e corrigidas e afetos partilhados.

Sol, sempre iluminando nossas vidas! Gratidão!

Rosana! Agradeço o estímulo, a alegria, as dicas e a escuta carinhosa!

Gil, te agradeço tanto frescor e criatividade.

Adriana Fresquet, agradeço ao acolhimento e a ajuda.

Teresa Nico e Ana Lúcia Mayor, congratulo a disponibilidade e as grandes observações em meu trabalho.

Fernando, agradeço a paciência, ao cuidado e a presença. Foram muito importantes para o desenvolvimento desse trabalho.

Agradeço aos estudantes do Cap, que me acompanharam nesse percurso e a equipe do CINEAD.

No mais, agradeço a todes que contribuíram para o percurso de saberes e ao Universo, por tanta energia positiva recebida.

Conhecer, deslocar-se, sofrer confrontações, evadir-se, prescindir do Poder para poder, afirmar-se, detestar, compreender. A relação direta com o outro dispensa a sublimação. O mais difícil é fazer com que o amor não fira. As forças desencadeadas dominam-nos e atraem-nos com seus enormes peso e estatura, o desconhecido é o único caminho seguro por onde se avança.

Maria Gabriela Llansol.

GOMES, Daniele. **Um Experiência de Cinema Expandido no Espaço Escolar**. Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RESUMO

O presente trabalho busca investigar como o gesto cinematográfico pode perturbar o espaço escolar, refletindo sobre a desestabilização do *status quo* e as tensões que emergem no encontro entre estudantes e o cinema, em seu sentido expandido e entendido enquanto arte. Tal conflito pode se dar por conta da diferenciação dos modos de atuação das subjetividades, em que, de um lado figuram nas redes (sociais, virtuais), num regime de atenção acelerado e hiperestimulado, e de outro, o tempo de intensidade da arte e da criação, atuando no espaço escolar. Assim, a pesquisa também pretende investigar e observar se, aprender cinema na escola constitui uma experiência de produção de conhecimento colaborativo, se ao aprender alguns elementos da história e da linguagem cinematográfica os estudantes produzem imagens que criticam, alteram ou inventam o mundo e identificar metodologias de ampliação de repertório que viabilizem gestos emancipados na produção de imagens. Dessa maneira, o interesse se dá nos acontecimentos, nos encontros, nas potências, nas provocações que ocorrem e nos elementos que emergem, e não em um produto final. Por isso, o método da cartografia (Kastrup, Ramagnoli), se mostrou o mais adequado, por favorecer o acompanhamento dos processos cognitivos subjetivos. O percurso teórico para construir essa discussão fará um breve apanhado da formação do espectador e de como os estímulos imagéticos provocaram transformações cognitivas e atencionais (Crary); buscando entender como o hiperestímulo imagético modifica o regime de atenção e como esta pode ser repensada a partir de reflexões sobre a atenção e os processos cognitivos contemporâneos (Kastrup) e na relação de constituição das subjetividades (Sibilia). Com isso, será proposta a pedagogia da criação sob a hipótese da alteridade e as potencialidades do ato de criação na escola (Bergala). Espera-se então, mostrar como a criação cinematográfica no espaço escolar pode ser um dispositivo que possibilita a transformação do indivíduo, da percepção do Outro e da visão de mundo, pois abre outro espaço de sensibilização e de enunciação, na medida em que lhe oferece autonomia, protagonismo e o uso de outras linguagens, relacionando diversos saberes, a abertura para a prática da experimentação e outras formas de compreender a si e ao espaço escolar numa parceria entre educação básica e universidade pública.

Palavras-chave: Educação; Cinema; Criação; Atenção; Alteridade; Linguagem; CINEAD

GOMES, Daniele. **Um Experiência de Cinema Expandido no Espaço Escolar**. Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ABSTRACT

The present work seeks to investigate how the cinematographic gesture can disturb the classroom, reflecting on the destabilization of the status quo and the tensions that emerge in the encounter between the students and the cinema in its expanded sense and understood as art. This conflict can be due to the differentiation between the modes of action of subjectivities, which on the one hand, appear in networks (social and virtual) in a regime of accelerated and hyperstimulated attention, and on the other, in the intensity of art and of creation, acting in the school space. Thus, the research also seeks to investigate and observe if learning cinema in school constitutes an experience of production of collaborative knowledge, if in learning some elements of the history and language of cinema students produce images that criticize, alter or invent the world and identify methodologies of repertory enlargement that enable emancipated gestures in the production of images. In this way, interest is given to events, encounters, potencies, and provocations that occur and in the elements that emerge, and not in a final product. For this reason the cartography method (Kastrup, Ramagnoli) proved itself to be the most appropriate given that it favors the monitoring of subjective cognitive processes. The theoretical path to construct this discussion will give a brief overview of the formation of the spectator and how the imagistic stimuli provoked cognitive and attentional transformations (Crary); seeking to understand how imagistic hyperstimulation changes the attentional regime, how this can be rethought through reflections on attention and the contemporary cognitive processes (Kastrup), and in the relation of the constitution of subjectivities (Sibilia). In this paper, we present the results of the study of cognitive hyperactivity. With this, the pedagogy of creation will be proposed under the hypothesis of alterity and the potential of the act of creation in the school (Bergala). It is hoped then, to show how the cinematographic creation within the school can be a device that allows for the transformation of the individual, the perception of the Other and of the world view, since it opens a new space of awareness and enunciation, as it offers autonomy, protagonism and the use of other languages, relating different knowledge, openness to the practice of experimentation and other ways of understanding the self and the school space in a partnership between basic education and public university.

Keywords: Education; Cinema; Creation; Attention; Otherness; Language; CINEAD

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estudantes projetando as imagens capturadas no quadro branco, espaço costumeiramente destinado aos conteúdos escolares, num gesto de desordenação.

Figura 2 – Estudantes projetando as imagens capturadas no quadro branco, espaço costumeiramente destinado aos conteúdos escolares, num gesto de desordenação.

Figura 3 – *Frame* de uma das cenas capturas por um dos grupos em que a pintura é captada do lado oposto onde foi pintada, deixando-a em primeiro plano, tal qual no filme *O Mistério de Picasso*.

Figura 4 – Grupo pintando enquanto outro, fazendo uso de duas câmeras captura os momentos do processo criativo. Fazendo ver tanto o que está sendo produzido por um ângulo e os gestos de criação de outro. Pode-se ver também o uso da claquete como elemento cinematográfico.

Figura 5 – Estudantes que capturam a obra que está sendo produzida.

Figura 6 – Estudante capturando o momento de criação artística.

Figura 7 - *Frames* da mesma cena, mas captada por diferentes posicionamentos de câmera.

Figura 8 – *Frames* da mesma cena, mas captada por diferentes posicionamentos de câmera.

Figura 9 – *Frames* da mesma cena, mas captada por diferentes posicionamentos de câmera.

Figura 10 – Estudante se apoiando no chão para poder captar detalhe aproximado da textura do tênis da colega. Para tal, eles devem conseguir entrar em consenso para que ambos possam interagir sob uma elaboração temporal mais lenta, para que o caminhar e os detalhes da trama do tecido do sapato sejam capturas e, o que está agachado e se apoiando no chão, possa se deslocar sem sofrer nenhum tipo de dano.

Figura 11 – Estudante se curvando para poder captar a imagem inclinada dos degraus da escada que se encontrava em um espaço onde normalmente os estudantes não circulam, pois ficam alguns materiais em desuso.

Figura 12 – Estudantes em cima de um banco fazendo uso do tripé para captarem a imagem distanciada em zenital do chão de terra do pátio.

Figura 13 – Estudante em cima de carteira para fazer um plano médio de seus colegas com claquete, câmera gravadora e flauta doce em *plongée*.

Figura 14 – Exibição do filme *Viagem à Lua*, em que estudante aponta para foguete que, na narrativa, saiu do planeta Terra e “aterrissou” na Lua.

Figura 15 – Grupo de estudantes unificados para gravar filme, cujos membros atuam na frente e atrás das câmeras no intercâmbio de funções e fazem uso de recursos cinematográficos, como o tripé e a claquete.

Figura 16 – *Frames* em que são exploradas a textura da garrafa plástica em contato com diversas outras superfícies como uma parede escrita, o chão de pedras e uma superfície com folhas e terra.

Figura 17 – *Frames* em que são exploradas a textura da garrafa plástica em contato com diversas outras superfícies como uma parede escrita, o chão de pedras e uma superfície com folhas e terra.

Figura 18 – *Frames* em que são exploradas a textura da garrafa plástica em contato com diversas outras superfícies como uma parede escrita, o chão de pedras e uma superfície com folhas e terra.

Figura 19 – *Frames* em que são exploradas a textura da garrafa plástica em contato com diversas outras superfícies como uma parede escrita, o chão de pedras e uma superfície com folhas e terra.

Figura 20 – Estudante intervindo em um plano que as personagens não haviam entrado em cena.

Figura 21 – Dedo de estudante que aponta detalhe da cena e apresenta uma outra possibilidade de composição dela.

Figura 22 – Estudante, que, ao encarar e ser encarado por um personagem do filme *O Gabinete do Doutor Caligari*, colocou os óculos em frente ao projetor até que eles se alocassem no rosto da personagem, compondo assim uma outra cena.

Figura 23 – Estudantes se encantando com o encontro com a câmera filmadora.

Figura 24 – Estudante empolgado ao explorar a câmera filmadora, emulando uma gravação.

Figura 25 – *Passeur* e estudantes montando o tripé para estabilizar a câmera.

Figura 26 – Estudante escrevendo em claquete as informações da cena que iria filmar.

Figura 27 – Detalhe de uma estudante olhando a película de filme e tentando descobrir o que se passava em cada fotograma.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. (DES)ENQUANDRANDO A CENA – CARTOGRAFIAS CINEMATOGRAFICAS	27
1.1. Do que é dado a ver: a perspectiva cartográfica e a linguagem cinematográfica	27
1.2 . A quem se vê: a universidade, o projeto, o CAp, os estudantes e o cinema .	37
2. MONTAGENS DO QUE SE VÊ	53
2.1. Um “plano geral” da visualidade	53
2.2. A atenção colocada em foco	58
3. EXPERIMENTAÇÕES CINEMATOGRAFICAS	72
3.1. O cinema na escola como uma possibilidade de cinema expandido ..	72
3.2.O cinema na escola como hibridização de saberes e práticas	90
(IN)CONCLUSÕES	117
REFERÊNCIAS	129

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca investigar como o ato de criação cinematográfica pode perturbar o espaço escolar, refletindo sobre a desestabilização do *status quo* da escola contemporânea e as tensões que emergem, no encontro entre estudantes e o cinema, em sentido expandido e entendido enquanto arte. A possibilidade de haver um conflito se faz presente, porque a velocidade das constantes trocas, produção e recepção imagética, propulsionadas pelas novas tecnologias digitais de comunicação e o bombardeio de imagens e informações propagadas pelas mídias, provocam transformações no regime atencional, em especial das crianças e jovens, bem como outra forma de produção de sentidos e de interação consigo e com o mundo. Essas novas formas de ser e estar no mundo são muito diferentes de quando não havia tantos estímulos ritmando a aceleração e o consumo. Assim, o encontro com o cinema e com a produção cinematográfica, por solicitar um outro regime temporal e atencional, bem como outras percepções estéticas, podem levar à choques e embates. No entanto, ele também pode atuar como um compatibilizador das dinâmicas contemporâneas entre as solicitações que são feitas dentro e fora da escola.

Sendo um significativo ambiente de socialização, espaço de possibilidades e relações de poder, a escola acaba sentindo os reflexos desses novos corpos e subjetividades. Afinal as mudanças sociais, históricas e culturais transformam as subjetividades, na medida em que elas “se constroem nas práticas cotidianas de cada cultura, os corpos também se esculpem nesses intercâmbios” (SIBILIA, 2012, p. 10).

No espaço escolar essas mudanças se evidenciam, pois, de um lado, nessa instituição, com traços de vigilância e controle, com estrutura marcada pela distribuição dos corpos em determinado espaço, tarefas definidas e cronometradas pelo tempo, com certa expectativa comportamental e parâmetros enrijecidos a serem seguidos, circulam corpos e subjetividades não mais configurados ao regime disciplinar (FOUCAULT, 1977). A escola, essa tecnologia de época (da modernidade), que pretendia educar o povo, ofertando-lhe aprendizagens úteis e práticas, além de inculcar valores pela disciplina, docilizava e condicionava os corpos através do confinamento delimitado por paredes, grades e fechaduras, intervalos regulares, circunscritos e com pausas restritas (FOUCAULT, 1977). No entanto, por mais que essa estrutura se mantenha, as tecnologias eletrônicas e digitais e sua interface de uso fazem com que os indivíduos se conectem em redes (sociais, virtuais) uns com os outros, tenham acesso aos mais diversos conteúdos e percebam a realidade que os cerca de outra forma, muito mais imagética, e que extrapola os limites das paredes.

De outro lado, estão os sujeitos que constituem o espaço escolar, a saber: estudantes, professores e funcionários que são hiperestimulados¹, instáveis e afetados por essa nova “temporalidade”, causada pela aceleração das produções de conteúdos, tanto material (roupas, cosmético, artefatos tecnológicos) quanto imaterial (imagens, desejos, sentidos, afetos, formas de vida, visões de mundo), que carregam consigo a marca de uma virtualidade atrativa, sedutora, em concomitância com o ritmo do fluxo de informações, que parece ser interrompido quando adentram o ambiente escolar.

Essa diferenciação pode provocar uma segregação entre a escola e as outras instâncias da vida, principalmente para os estudantes, na medida em que, professores e funcionários são “representantes” da organização hierárquica escolar, têm um vínculo profissional com a instituição e têm a possibilidade de transitar por esse espaço de forma menos enrijecida que os estudantes. Além disso, essa separação, considera os elementos de uso cotidiano dos discentes, como computadores, celulares e outros artefatos tecnológicos, como sendo dificultadores da aprendizagem, dispersadores de atenção, e por isso, elementos que devem ser rechaçados.

Essa perspectiva de rejeição pode aumentar a distância entre os estudantes e a escola, como se esta fosse uma instância longínqua de sua realidade, pois os elementos que a elencam não lhes são familiares ou mesmo estimados. Afinal, por ser uma instituição com marcas da modernidade, a escola, muitas vezes, privilegia um modelo de racionalidade, teleologia e superioridade da linguagem escrita como forma de expressão do pensamento. Assim, parece haver uma tensão entre a “cultura letrada” presente e solicitada no espaço escolar e a “cultura imagética”, que circula nos meios de comunicação de massa e nos dispositivos tecnológicos digitais e sua interface de uso.

É a partir desse conflito que o presente trabalho entende a possibilidade de conciliar os aspectos: de velocidade e “lentidão”, do digital e do analógico, do corpo e da mente, do individual e do coletivo, da escrita e da imagem, da vida e da arte. A aposta é de que essa possibilidade de conciliação pode ocorrer por meio da produção cinematográfica no espaço escolar, que, através de choques constitutivos, atua como instrumento mobilizador de sentidos, desejos e afetos. Além disso, esse gesto opera como potente elemento cognitivo, que incita a criação e não a reprodução de determinado conteúdo.

¹ O conceito "hiperestímulo", nesse texto, terá como referência as considerações de Ben Singer (Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. In: CHARNEY, Leo R.; SCHWARTZ, Vanessa (org). *O cinema e a invenção da vida moderna*. Trad. Thompson, Regina. São Paulo: Cosac&Naif Edições, 2001), que remetem a nova intensidade de estimulação sensorial e a intensificação da estimulação nervosa, provocadas pelo ritmo acelerado da urbe na modernidade.

É importante entender que, os novos suportes de informação móveis, como *smartphones* e *tablets*, e principalmente, a ação de produzir imagens de si e do mundo, já foram incorporados pelos indivíduos que transitam por esse espaço educacional, ou seja, estão hibridizados. E, rechaçá-los desse ambiente, não modifica a situação, mas aumenta a cisão entre o ambiente escolar e as demais esferas das vidas dos estudantes.

Assim, uma alternativa para tal é tentar apreender esses artefatos, e principalmente, tal hábito de forma pedagógica e que potencialize as suas possibilidades, em um trabalho que conjugue os saberes dos estudantes, a abertura para a prática da experimentação e outras formas de compreender a si e ao espaço escolar. A (re)criação de imagens na escola é uma maneira, não só de agregar elementos e ações que são familiares ao cotidiano dos estudantes, mas principalmente é uma experiência que propõe a ressignificação do espaço escolar, na medida em que convida a percorrer outro caminho do olhar, guiado pelas ideias de criação e de arte.

O presente trabalho entende que, convocar a produção cinematográfica sob novos parâmetros, que busquem a autoria e não a reprodução, e, pensar o cinema como um potente condensador de desejos, sentidos, pensamentos e afetos, pode promover um “letramento visual” e uma (re)sensibilização para a realidade que nos circunda. Na medida em que propõe uma outra forma de “olhar” a si e ao espaço no qual o sujeito está inserido.

Desse modo, além do exercício de (re)criação, pode-se trabalhar saberes e valores que perpassam as relações, mas que acabam não sendo a florados em meio a tanta focalização em si mesmo, haja vista que, a educação contemporânea é repleta de desafios, frente às novas demandas, dinâmicas sociais e velocidade de transformações. Essa perspectiva orienta a presente pesquisa, na medida em que, entende-se que os deslocamentos provocados pela produção artística no espaço escolar têm desdobramentos estéticos, políticos e éticos nos sujeitos.

Entende-se que a produção imagética é uma forma de expressão usual dos estudantes contemporâneos e que, essa maneira de representar a si e ao Outro² é um importante componente de sua subjetividade. Subjetividade essa, que é marcada por um regime de atenção acelerado e hiperestimulado. Por isso, pode-se pensar em estratégias, que se reapropriem da produção de imagens, para promover outras formas de ser e estar no mundo.

² O termo Outro parte do conceito de alteridade (DERRIDA, 2002) e refere-se à toda exterioridade de um "eu", seja ela humana ou não humana. "No plano do visível, captado pela percepção, o outro é tudo aquilo que está fora do invólucro que protege o meu eu, é uma unidade separável e independente com a qual me é possível criar algum tipo de relação" (DINIS, 2005, p.72). O uso da letra maiúscula evidencia o não assujeitamento ou relação hierárquica entre o eu e o Outro.

Destarte, a possibilidade levantada é a criação artística cinematográfica, por conta de seu grande poder simbólico e de afetação.

A proposta de pesquisa, então, é uma tentativa de mobilizar novas instâncias para as concepções de sujeito e de escola. Por ser um espaço de significativos aprendizados e encontros, e por concentrar os sujeitos durante um tempo relevante de suas vidas, a escola é um espaço de extrema relevância nos processos de socialização. Assim, compreende-se a importância de haver uma “pedagogia relacional”, na medida em que a instituição escolar não é um espaço fechado, mas sim um campo de possibilidades, tensões e instabilidades, que é constituído pelos diversos saberes de seus partícipes, o currículo que a orienta, uma política cultural em sociedade, perpassada por diversas disputas e múltiplas outras questões sócio-históricas e culturais.

Pode-se, por exemplo, pensar em como trabalho de produção imagética pode propiciar uma abertura do “eu” para a sua realidade, e também como pode fazer o sujeito atentar-se para a alteridade circundante, entendendo a entrada do cinema como um Outro no espaço escolar, que possibilita e amplifica as descobertas e a invenção.

Esse exercício de alteridade consiste em “reconhecer o direito à diferença do outro, é desejar encontros com o outro que nos arranquem da condição de permanecermos o mesmo, uma paixão por territórios desconhecidos que são um convite para uma experimentação de diferentes formas de estar no mundo” (DINIS, 2005, p.74).

Dessa forma, a investigação se dará na intercessão entre o arcabouço teórico e a análise de experiências práticas de criação cinematográfica no espaço escolar. Nesse percurso serão intercaladas a apresentação de momentos do campo investigado, onde emergem os processos criativos e as produções filmicas dos estudantes, mapeados sob a ótica da cartografia, com as colocações teóricas que orientam o trabalho, e que versam sobre a metodologia de análise escolhida. A formação do espectador, o modo como os estímulos imagéticos provocam transformações cognitivas, bem como, as propostas de abordagens de produção cinematográfica no espaço escolar serão temas que perpassarão esse caminho, na tentativa de entender como os hiperestímulos sensoriais, com ênfase nos estímulos visuais, modificam a atenção e como a escola lida com essa tensão. Também será discutida as concepções que se tem a respeito do conceito da “atenção” e como ela pode percorrer outros caminhos, quando solicitada a atuar em parceria com práticas de criação artística.

A investigação da produção imagética no espaço escolar foi viabilizada pelo programa de pesquisa e extensão universitária Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD³), na Escola de Cinema do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp UFRJ), escola federal do município do Rio de Janeiro. Criado em 2008, o projeto de extensão faz parte das ações que são triangulares com atividades de ensino e pesquisa no Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE-UFRJ). Nele, investigam-se as possibilidades e questionam-se as aprendizagens a partir da experiência de fazer cinema em instituições públicas de educação, o que permite a interação entre universidade pública e educação básica.

Esse movimento de intercâmbio entre educação e cinema tem como principal referência a proposta de Alain Bergala, crítico e cineasta francês que, entre 2000 e 2002 foi conselheiro do Plano Pedagógico de Cinema implementado nas escolas públicas da França. Sua proposta chama atenção por entender o cinema como arte, e por isso, como outro, dentro do espaço escolar. Mostrando assim, a força estética e política da proposta.

A interação entre a universidade e a educação básica existe por meio de diversos projetos com o viés de aproximação entre cinema e educação. Tais como os projetos desenvolvidos pelas professoras Inês Teixeira (Faculdade de Educação/UFMG), Rosália Duarte (PPGE/PUC-Rio), Milene Gusmão (Curso de Cinema da UESB) e outras iniciativas da educação não formal, como as promovidas por Bete Bullara e Marialva Monteiro (Cineduc-RJ).

Em 2008, no II Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ, foi idealizada uma rede para oportunizar o encontro de pessoas e instituições com os mesmos interesses, bem como um espaço onde fosse possível debater, compartilhar e congregar propostas que pudessem levar à ações conjuntas. Essa ideia ganhou corpo em agosto de 2009, num encontro na Faculdade de Educação da UFMG, e, com a parceria e disponibilidade de professores, pesquisadores, produtores, estudantes e representantes de organizações do âmbito do cinema e do audiovisual, foi possível criar a Rede KINO – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual.

O primeiro encontro da Rede KINO teve lugar no contexto do III Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ, em 2009, e, a partir de 2010 tem sido acolhido na Mostra de Cinema de Ouro Preto (CINEOP), a partir de sua 4ª edição. Trata-se de um evento que articula três grandes questões: educação, história e preservação. Constitui-se

³ Mais informações e acesso as produções em: <http://www.cinead.org/>

também como um espaço de mesas de debates e de exibição alternativo (produções feitas em e por escolas públicas), acolhimento e diálogo com educadores e pesquisadores envolvidos com atividades de pesquisa, ensino e extensão no âmbito do cinema e do audiovisual, além de se preocupar com temas como a preservação de acervo do cinema nacional.

Os fóruns da Rede KINO vêm se ampliando cada vez mais, pois em seus encontros é possível ter acesso a outras propostas de inserção do cinema e do audiovisual em contextos pedagógicos, como o caso do Programa do Ministério da Educação da Cidade de Buenos Aires, Argentina: *Médios en La Escuela* (Mídia na Escola), o Projeto Cineclubes nas Escolas (do município do Rio de Janeiro), o Projeto Experimentar o Cinema, o Inventar com a Diferença (realizados pelo Laboratório Kumã, do Instituto de Arte e Comunicação Social da UFF e o Departamento de Cinema e Vídeo), Programa de Formação / Investigação Em Tempos de Formação – o Cinema, a Vida e o Cuidado de Si, Exercícios Autobiográficos e Coletivos na Atividade Docente (da Universidade de Santa Maria), além de diversas outras experiências, cada uma com sua peculiaridade, em diversos estados do Brasil, como: Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Tocantins, São Paulo, Bahia, quanto fora dele, em Cuba - com a presença da coordenadora pedagógica da *Escuela San Antonio de los Baños*-, mas todas têm em comum o diálogo com o cinema e/ou com o audiovisual.

Mas mesmo com todas essas experiências nacionais e internacionais, atualmente, um dos maiores desafios da Rede KINO no país é a implementação de políticas públicas em nível federal, como a Lei 13.006/14, que versa sobre a implementação de pelo menos duas horas de cinema nacional por mês em instituições de educação pública. Foi manifestado apoio ao Projeto de Lei 7.507 de 2010, que incorpora e acrescenta à Lei 9.394 de 1996, das Diretrizes e Bases da educação, no artigo 26, parágrafo 6º, a obrigatoriedade da exibição de filmes e de produções audiovisuais nacionais nas escolas de educação básica, em 2012, no 8º CINEOP e IV Fórum da Rede KINO. Essa regulamentação se propõe a articular políticas públicas de incentivo à produção audiovisual, em que deve ser garantido às escolas públicas, o acesso às obras filmadas brasileiras, sem nenhum custo, além de espaços adequados para exibição e incentivos à formação docente. Para tal, se fazem necessários diálogos entre os Ministérios da Educação e da Cultura para a promoção de ações colaborativas em educação, cinema e audiovisual no país.

O conteúdo norteador da Lei 13.006/2014 é a Carta de Ouro Preto, que foi elaborada coletivamente em 2015 por participantes do VII Fórum da Rede KINO. Sua proposta de regulamentação foi desenvolvida por um grupo de funcionários do MinC, do MEC e cinco membros da sociedade civil. Nessa proposta de texto, a formação audiovisual é pensada

como ampliação da cultura escolar, como linguagem artística polissêmica que acolhe múltiplas leituras de mundo, que provoca sensibilizações e que também é uma forma de conhecimento, que pode gerar interações entre cultura, educação e cidadania. Para tal, a Lei 13.006/14 sugere medidas de curto, médio e longo prazo, que ultrapassam diferentes autarquias e pensa a formação inicial e continuada dos docentes de diferentes níveis de ensino e de agentes culturais e educativos, na medida em que tem como tripé a formação, a distribuição e o fomento. Não sendo assim, um modelo importado ou esgotado, mas sim um processo de construção coletiva e de envolvimento com o cinema.

Mas enquanto a Lei não é regulamentada as experiências com cinema na escola ocorrem em espaços e situações ainda muito pontuais. E algumas vezes, a experiências envolvem também o audiovisual.

No caso do CINEAD e de algumas experiências, usa-se predominantemente o termo “cinema” para enfatizar o entendimento dessa prática como diretamente conectada a sua potência artística e criadora. O termo “produções audiovisuais” e “audiovisual” se conectam mais ao caráter comunicativo e ao estímulo sensível, das produções publicitárias, de caráter mercadológico ou mesmo midiática, por um lado. Por outro, a expressão cinema refere-se fundamentalmente às referências do que é dado a ver, em termos de exibição e proposta de criação, que sempre tem a sétima arte como fonte (não são usados clipes, propagandas, etc), pois se entende o cinema como fundamento de todo o audiovisual, conforme Dubois (2004). Mas atualmente, e por conta das condições materiais de exibição e recepção do cinema na escola, é muito mais pertinente utilizar o termo “cinema expandido” (PARENTE, 2009; MACIEL, 2009).

Porém, a expressão “produção audiovisual” é usada quando se faz menção ao que os estudantes filmam, ou até mesmo usa-se a expressão cinema, num sentido expandido, ou seja, a partir do deslocamento do cinema do espaço privado, do escuro, do ingresso pago, da sala de exibição. Na medida em que ele se prolifera em “múltiplas telas, projetores móveis, intervenções dos espectadores nas imagens e nos sons, reorganizações do espaço e do tempo dos espectadores” (MIGLIORIN, 2015, p.185), há uma experiência de cinema expandido, em que, na escola, “se expande naquilo que o cinema inventou de mais forte em sua história: formas de ver e inventar o mundo” (MIGLIORIN, 2015, p.185).

Assim, o foco desta pesquisa está nas possibilidades de cinema expandido na instituição escolar, e na maneira como ocupamos os tempos, os espaços e compomos outras imagens, em obras que encontram com a realidade num processo de construção participativa, em um processo de vivências intelectuais e sensíveis. Haja vista que, entende-se que o cinema

alcança a expansão da consciência, ao proporcionar múltiplas e simultâneas sensações, na medida em que, ele

sai da mente e transforma-se em visualidade, mas gera sentidos além da visão. Sentidos estes que são estimulados por um processo criativo que reage de acordo com a própria noção de conhecimento da mente humana. Um cinema que é expandido nas suas imagens, bem como no seu processo de criação, projeção e hibridização de técnicas (ALY, 2012, p.64).

Assim, a experiência de expansão “é uma reconstrução dos padrões de representação de mundo, que agora, ao invés de contar histórias, permite o compartilhamento cinemático sensorial e perceptivo em conjunto, como numa simulação artística do fluxo do pensamento acionado por redes neurais entrelaçadas” (ALY, 2002, p.75).

A principal proposta do CINEAD é proporcionar uma experiência de introdução ao cinema no espaço escolar, como forma de abrir outro espaço de enunciação e principalmente, de criação de exercícios e ensaios visuais, tendo como inspiração o cinema como fonte. Espera-se que as experimentações levem a outros caminhos, saberes e vivências, pois elas mobilizam os participantes a criar produções imagéticas que também ativam desejos, sentidos e afetos dentro de um espaço que lhes é cotidiano. Além de convocar outra forma de perceber a realidade, pois solicita aos intelectos e aos corpos que se portem de uma nova maneira e alterem o modo pelo qual circulam no espaço. Assim, passa-se a ressignificar e a (re)descobrir outras possibilidades para o que outrora havia sido banalizado, transformando a percepção de si, do mundo e do Outro.

É sob essa percepção de cinema expandido e nesse *locus* que a pesquisa irá acontecer. Será investigado também, enquanto objetivos específicos: (a) como, aprender cinema na escola constitui uma experiência de produção de conhecimento colaborativo, (b) de que modo, ao aprender alguns elementos da história e da linguagem cinematográfica, o estudante produz imagens que criticam, alteram ou inventam o mundo e (c) em que medida é possível identificar metodologias de ampliação de repertório que viabilizem gestos emancipados na produção de imagens. Essa busca, portanto, se foca nos acontecimentos, nos encontros, nas potências, e nas provocações que ocorrem, e não em seu produto final. Não se restringindo assim, a uma investigação sobre os filmes produzidos, mas sim atentando para os processos e percursos percorridos ao longo da criação.

Por essas perspectivas, o método utilizado para tal investigação e possíveis constatações será a cartografia, não só por se ater ao caráter processual e não a um objetivo pré-determinado. Mas por ser uma prática que possibilita a invenção, e que tenta lidar com a

multiplicidade e complexidade do território pesquisado, na medida em que recria as geografias das relações humanas na interação com novas possibilidades no encontro com o Outro.

Assim, espera-se investigar como a produção imagética pode ser um dispositivo que possibilita a transformação do indivíduo, da percepção do Outro e da visão de mundo, pois abre outro espaço de sensibilização e de enunciação, na medida em que ele mobiliza a autonomia, o protagonismo, o uso de outras linguagens e a potencialidade da criação. Frente às atuais demandas sociais que passam por permutas simbólicas aceleradas e que têm voracidade pelo consumo imagético e pelas novas formas de atuação da subjetividade, se faz necessário, promover ações que tentem minimamente irromper com essa lógica, proporcione rupturas com o *modus operandis* cognitivo e que faça o olhar que se hiperfocaliza em si, abrir-se para a realidade que o circunda e para o Outro.

A criação cinematográfica no espaço escolar é uma alternativa para a ressensibilização, pois além de abordar outros sentidos e afetos (diferentes dos que se concentram no domínio da escrita, predominante na escola), mobilizam outras formas de perceber a realidade e de pensar outras representações de si, do mundo e do conhecimento. Além de ser uma tentativa de orientar o uso da linguagem imagética que é comum à crianças, jovens e adultos contemporâneos, buscando estimulá-los a fazer outros tipos de conexões simbólicas e afetivas, no espaço escolar e sob a égide da produção artística.

Essa também é uma forma de dar continuidade ao trabalho desenvolvido na correlação entre a universidade pública, a educação básica e a criação artística, fora do espaço da sala de aula e da disciplina que vale nota, onde há o “certo” e o “errado”, pois é um ambiente de encontro que envolve uma atenção permeada pela presença, pelo cuidado, pela escuta e pela espera. Elementos que vão de encontro à lógica comportamental atual de aceleração e consumo.

Tendo em vista que o currículo também é um espaço de disputas, a introdução ao cinema como uma outra linguagem, é uma maneira de fazer outras vozes serem ouvidas e de abarcar as multiplicidades e tensões que permeiam o espaço escolar.

A ênfase de tal estudo se dá por conta das buscas exploratórias virtuais no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD) e *Scielo* e não tiveram restrição temporal para que a maior quantidade de trabalhos fosse encontrada para ser cotejada.

No BTD, a busca foi feita com os descritores “cinema” e “educação” e se direcionou para a área da Educação, pois percebeu-se que quando não havia essa restrição apenas a citação de um dos termos já remetia a algum trabalho, que nem sempre tinha conexão com o

tema estudado. Esse direcionamento também é uma maneira de olhar com mais atenção como o tema vem sendo estudado na área educacional. Feitas essas colocações, encontrou-se 34 trabalhos entre teses e dissertações, onde foi possível perceber as mais diversas articulações do cinema com educação.

Alguns se diferenciam bastante da concepção do presente trabalho⁴, como por exemplo, o direcionamento do viés pedagógico do cinema para a construção de um saber específico, como no caso da tese de doutorado de Kitamura (UNESP, 2011), intitulado *Cinema, meio ambiente e educação: os conflitos socioambientais na representação fílmica de Adrian Cowell*, que, a partir dos conteúdos das obras de tal documentarista, busca entender quais saberes ambientais podem ser construídos, pensando “o que o cinema pode nos ensinar?”, a partir da captação de determinada realidade. Outra apropriação do cinema é de como as representações cinematográficas podem ser articuladas com as falas dos professores e incorporadas em sala de aula, conforme abordado por Santos, em sua dissertação de mestrado, *Revoltas camponesas: cinema e ensino de história* (UNIJUI, 2013). O cinema como representativo e construtor de um imaginário também foi abordado em alguns outros trabalhos, como a dissertação de Viegas, *Mosaicos da infância no cinema* (ULB, 2013), que como o título informa, aborda as diferentes representações da infância nas obras fílmicas.

Alguns trabalhos se aproximam da perspectiva aqui abordada, no que diz respeito ao entendimento o cinema enquanto arte, discutindo suas propriedades estéticas, e identificando alguns critérios pra incorporação de alguns filmes no contexto escolar, como o caso da dissertação de mestrado, *Cinema na sala de aula: proposições para uma exploração estética de filmes por professores* de Rebeca (UNIVALI, 2011). No entanto, tal escrito se afasta da presente dissertação, por se focar na exibição fílmica e na formação do docente, que aumentará seu repertório de escolhas e de abordagens. Kerr Junior, em sua tese *Cartografias da (trans)formação docente: uma experiência estética com o cinema* (UNISINOS, 2012) também reflete como as potencialidades de afetação estética do filme podem interferir e colaborar para a formação dos professores. Essa questão é importante, pois, pensa nas contribuições que o professor tem na formação dos alunos e de alguma maneira já antecipa algumas possibilidade de formação docente frente a implementação da Lei 13.006/14.

⁴ As perspectivas apresentadas para avaliação dos escritos das buscas exploratórias foram norteados pelas categorias apresentadas por Jacques Aumont e Michel Marie em seu *Dicionário teórico e crítico de cinema* (2003), em que sugerem seis maneiras de entender o cinema: como reprodução ou substituto do olhar; como arte; como linguagem; como escrita; como modo de pensamento; e como produção de afetos e simbolização de desejos. Com isso, pretendemos evidenciar a multiplicidade que o cinema possui e que nenhuma maneira de diálogo entre cinema e educação é melhor ou pior, apenas é uma das facetas possíveis que podem se distanciar ou se aproximar do presente escrito.

Medeiros, em sua tese de doutorado *Imagens educativas do cinema / possibilidades cinematográficas da educação* (UFJF, 2012) aborda o cinema como enunciação estética, que têm implicações no processo formativo dos sujeitos, pois as imagens são modalidades de pensamento que não se restringem a um processo intelectual, mas também carregam consigo um potencial afetivo e educativo, nesse sentido, o cinema é favorecido como um (re)construtor do olhar, que escapa a representação. Essas percepções também são partilhadas nesse trabalho, que pensa experiências e possibilidades de expansão do cinema.

Outra questão que é partilhada por este trabalho é a questão da criação cinematográfica. Esse eixo foi abordado de maneira bem interessante por Silva, em sua dissertação de mestrado *Experiência audiovisual e infância: em busca do que escapa ao primeiro olhar* (UNESP, 2011), em que explora como as crianças buscam/encontram linhas de fuga, para criar, inventar, aprender, desaprender e reaprender, a partir da experiência audiovisual não roteirizada, que privilegia a (cri)ação cinematográfica pela manipulação de filmadoras e câmeras fotográficas.

Devo chamar atenção para os trabalhos de Leite (UFRJ, 2012) e Garcia (UFRJ, 2010), por investigarem o mesmo território desta pesquisa, a Escola de Cinema no CAp UFRJ. O estudo desses escritos auxilia a compreensão de qual percurso vem sendo trilhado nesse espaço-tempo.

Outro trabalho muito interessante é o de Cirello (USP, 2012) que faz um levantamento dos projetos de Educação Audiovisual Popular (EAP) no Brasil, entre os anos de 1990 a 2009. Promovidas em geral por organizações do terceiro setor, em todas as regiões do país, tais ações têm mais de 200 projetos entre oficinas, cursos livres, cineclubes e/ou festivais, com atividades sempre gratuitas e geralmente voltadas pra crianças e jovens. Cirello mostra que, nesse período, pelo menos 25.000 estudantes participaram de atividades diretas de educação e audiovisual e que “91% dos estudantes de um grupo-amostra, composto apenas por jovens que passaram por experiências da EAP, responderam que de diferentes maneiras a experiência transformou positivamente seus projetos de vida” (CIRELLO, 2012, p.228). Dando-nos assim, um interessante panorama das perspectivas que perpassam o letramento visual, sua potência política e as reverberações nas vidas de seus participantes.

No banco de dados *Scielo*, a busca foi feita com os mesmos descritores (cinema e educação), e teve seu direcionamento para ciências humanas e ciências sociais aplicadas. Foram encontrados tanto trabalhos com pontos de convergência com as dissertações e teses do BTB, como também a articulação do cinema em outras áreas, como na área de saúde.

Os trabalhos *Hipócrates vai ao cinema: a sétima arte e a formação bioética do médico* de Cezar (IFRJ, 2010) e *Representações imagéticas do fazer científico no contexto do Instituto Nacional do Cinema Educativo*, de Oliveira (2014) abordam a perspectiva formativa que o cinema pode ter, como um “cinema educativo” que ensina ou representa um *modus operandis*. Já *O homem elefante: reflexões sobre saúde, doença e anormalidade* de Meneghel (2008) aborda como as representações cinematográficas apresentam determinadas “anomalias” e como é possível suscitar reflexões a partir da obra. Seguindo essa tendência, Wortmann, no trabalho *A magia da escola na escola da magia: a escola que se inscreve nas histórias sobre Harry Potter* (2010), pensa em como as narrativas dessa obra filmica centraliza a escola e evidencia os conflitos existentes, a partir do embate entre o maniqueísmo das personagens.

Problematizando o cinema e seu potencial pedagógico, motivações, caracterizações e aprendizados, Omelczuk em *O lugar pedagógico nos filmes feitos para crianças* (2015) desvela uma série de questões que não se limitam à linguagem cinematográfica, mas alcança seu potencial cognitivo e de afetação.

O potencial estético das imagens cinematográficas são abordados de maneira bem interessante por Dinis em *Educação, cinema e alteridade* (2005) e Pañuela e Cortes em *Cinema, pensamento e estética: reflexões filosóficas e educativas* (2016). Em ambos os trabalhos, a relação entre cinema, filosofia e pensamento são articuladas visando à expansão da potência da sétima arte.

E mais uma vez, a questão da produção cinematográfica aparece como foco, no trabalho *Cinema, prática de ensino de história e geografia e formação docente: produção de curtas-metragens – experiências e estudo de caso*, de Neto e Paziani (2015), apresentando a importância de desenvolver experiências em que haja vivências e outras questões emergjam.

Assim, foi percebido nas buscas exploratórias nos bancos de dados virtuais que o cinema é abordado por diversas perspectivas. Elas vão desde sua inserção de forma sistemática no processo educativo, através do uso de diversos gêneros de filmes (documentário, ficção, filmes educativos) na sala de aula, em articulação com a fala de professoras. Além da produção de “filmes educativos” com seu viés didático e que busca ensinar determinado conteúdo por meio de determinada metodologia de ensino ou um “adestramento para uma prática” (XAVIER, 2008), quanto pelo viés de propulsor de pensamento, reflexão e criação.

Assim, em meio a todas essas possibilidades de abordagem, o percurso que será feito neste trabalho para refletir os desafios da escola contemporânea e o ingresso do cinema nesse

espaço, partirá da apresentação do método da cartografia (DELEUZE, GUATTARI, 1993; 1996; KASTRUP, 2008; 2007), bem como os desafios, possibilidades e o papel do cartógrafo (RAMAGNOLI, 2009) e o território em que se deram os acontecimentos.

Tal método foi escolhido por entender que o foco está nos acontecimentos, nos encontros, nas potências, nas provocações que ocorrem e nos elementos que emergem, e não em um produto final. Por isso, o método cartográfico se mostrou o mais adequado, por favorecer o acompanhamento dos processos cognitivos dos sujeitos envolvidos.

Uma perspectiva crítica é lançada a partir das considerações de Guy Debord (2012) a respeito da espetacularização da sociedade, bem como, sua abordagem a respeito da força que as imagens adquiriram enquanto mediadoras das relações sociais e portadoras de grande valorização simbólica.

Passarei então, a indagar a respeito dos reflexos que o intenso fluxo de imagens tem nos corpos, nas subjetividades contemporâneas e também nos novos modos de ser e estar no mundo (SIBILIA, 2012). Afinal, somos perpassados por novos modos de atuação dos regimes cognitivo e atencional, que sofrem alterações propulsionadas pela relação dos indivíduos com as novas tecnologias digitais de comunicação. Mas, ao adentrar na escola, os estudantes são convocados a atuar de outra maneira, a imergir em um outro tempo e em outras regras comportamentais, diferentes das solicitações de outros espaços sociais. Com isso, emerge uma tensão entre a atenção e o espaço escolar, que se mantém com marcas da modernidade e da sociedade disciplinar, representadas pela predominância da linguagem escrita e de um modelo de racionalidade.

Assim, buscarei refletir e entender que, as tensões geradas pelo consumo imagético não são um fenômeno recente e que a atenção, torna-se um grande valor, com o surgimento da cultura de massa e de novos paradigmas de visualidade com e sobre o mundo (CRARY, 2004), a partir da formação do espectador que recebe uma grande quantidade de hiperestímulos imagéticos.

Essas novas maneiras de ser, estar e perceber o mundo, que seguem o fluxo constante de produções imagéticas, solicita refletir sobre a necessidade de uma outra compreensão do regime atencional e cognitivo, bem como uma compreensão ampliada do que é a aprendizagem, haja vista que esta não se resume a solução de problemas, mas também, problematiza e principalmente, inventa (KASTRUP, 1999; 2004). Entendo que, esse processo de invenção pode ocorrer na experiência de produção cinematográfica e de encontro com o cinema expandido (MACIEL, 2009; PARENTE, 2009) no espaço escolar. Nessas vivências,

os participantes são convocados a pensar com imagens a partir de um “fragmento” problematizador, e não lidam com situações dadas.

Acredito que, essa inserção do cinema no espaço escolar pode levar à outro tipo de compreensão das imagens, constituindo-se como um letramento visual (SOARES, 2004). Processo que ajuda a entender as marcas produzidas nas subjetividades provenientes de uma cultura visual (STEINBERG, 1997).

A partir dessas considerações, o território onde ocorreram as investigações emergirá ao longo do texto, estabelecendo intersecções entre teorias e práticas. E, progressivamente serão apresentados os eixos que sustentaram a metodologia de trabalho e a perspectiva de produção cinematográfica no espaço escolar, não só como uma maneira de encontro e de interação com a arte, mas também como efetivação do ato criador e abertura para a alteridade (BERGALA, 2008). Por fim, serão colocados em quadro nossos gestos, posturas e apostas que fazemos com o cinema, bem como nossos anseios, reflexões e saberes.

Com isso, espero, mostrar como a criação cinematográfica no espaço escolar pode ser um dispositivo que pode possibilitar a transformação do indivíduo, da percepção do Outro e da visão de mundo, pois abre outro espaço de sensibilização e de enunciação, na medida em que lhe oferece autonomia, protagonismo e o uso de outras linguagens, relacionando diversos saberes, com a abertura para a prática da experimentação e outras formas de compreender a si e ao espaço escolar, em parceria com a universidade pública.

Cabe ressaltar que, ao longo do trabalho houve uma postura de abertura às diversas referências, que pudessem se conectar e somar com as questões investigadas no presente estudo, na medida em que as questões abordadas estão sujeitas às transformações por conta das dinâmicas sociais. Portanto, assumiu-se a incompletude e teve-se o gesto de acolhimento para que houvesse interações entre os arcabouços teóricos e os acontecimentos do campo; para que novas cenas fossem compostas e que novas perspectivas emergissem a partir da (re)invenção no espaço escolar.

1. (DES)ENQUANDRANDO A CENA – CARTOGRAFIAS CINEMATOGRAFICAS

1.1. Do que é dado a ver: a perspectiva cartográfica e a linguagem cinematográfica

Existem muitas perspectivas para se compor um trabalho que tenha como cenário o espaço escolar, mas, frente a complexidade dos elementos constitutivos que perpassam as metodologias para apreender, de modo qualitativo, e, por ter como foco da pesquisa os gestos e processos de criação e invenção, a cartografia se mostrou adequada. Essa abordagem metodológica possibilita a percepção de que toda pesquisa também é invenção, e que, nem território nem pesquisadores estão fechados, definidos, pré dados, mas sim, vão se constituindo com o processo investigativo, com as intervenções no espaço, com as produções de subjetividades e com a emergência dos conhecimentos, haja vista que, território, objeto e sujeitos estão engendrados. Os relatos (d)escritos são tentativas de compartilhar o mapeamento feito, captar suas nuances e imprimir as marcas causadas por esse território, pois nele, foram produzidas realidades e mobilizados conhecimentos.

Esse desenho foi possível por conta dos rastros deixados pela escrita de relatos após cada encontro, notas em caderno de campo, registros fotográficos, produções cinematográficas e muitas conversas atentas. Além da observação participante e dos processos interativos, que tanto lançavam desafios às crianças, quanto a nós, pesquisadores⁵.

A prática de pesquisa cartográfica tem uma percepção focada nos aspectos qualitativos e busca romper com a separação entre sujeito e objeto, atentando que, essa relação se dá por interação e afetação simultânea e de transformação subjetiva. Entendendo que,

a subjetividade é constituída por múltiplas linhas e planos de força que atuam ao mesmo tempo: linhas duras, que detêm a divisão binária de sexo, profissão, camada social, e que sempre classificaram, sobrecodificaram os sujeitos; e linhas flexíveis, que possibilitam o afetamento da subjetividade e criam zonas de indeterminação, permitindo-lhe agenciar. Esse afetamento da subjetividade pelo que não é ela, pelas relações efetuadas, pela interseção com o “fora”, forma um agenciamento. Quando isso ocorre, linhas de fuga são constituídas, convergindo em processos que trazem o novo. Esses processos são sempre coletivos, conectando-se ao que está aquém e além do sujeito e construindo novos territórios existenciais (RAMAGNOLI, 2009, p.170).

Assim, meu olhar se voltou para entender: (a) como, ao aprender cinema na escola, se constitui uma experiência de produção de conhecimento colaborativo, (b) de que maneira, ao

⁵ Por se tratar de um trabalho desenvolvido em equipe, muitas colocações serão escritas na primeira pessoa do plural, mas nos momentos em que eu fui convocada a fazer uma escolha individual, será usado a primeira pessoa do singular.

apreender alguns elementos da história e da linguagem cinematográfica o estudante produz imagens que criticam, alteram ou inventam o mundo e (c) identificar metodologias de ampliação de repertório que viabilizem gestos emancipados na produção de imagens. Eleitos esses elementos, me dispus a tal aventura investigativa, e que agora, vou “atacar”⁶.

Para tal, enquadrei meu olhar sob a ótica da cartografia. A cartografia é um método proposto por Deleuze e Guattari (1995, 1996) utilizado em pesquisas que se voltam para o estudo da subjetividade, pois tenta lidar com a complexidade, a partir de uma leitura esquizoanalítica⁷ da realidade, na qual se busca acompanhar a processualidade dos acontecimentos e não alcançar respostas dadas. Essa perspectiva se baseia na invenção e na maneira em que o pesquisador está implicado na percepção dessa produção⁸.

Esse método busca captar os processos e “seus movimentos, ritmos, velocidades e, sobretudo, seus pontos de intensidade e de problematização” (KASTRUP, 2008, p.269), não visando interpretações ou buscando sentidos, mas sim o encontro com o que há de problemático, de perturbador, de estranho, de imediato e de singular. Acolhendo o inesperado, o estranhamento, o surpreendente e todas as demais figuras da invenção de problemas.

Por se tratar de um método com bases propostas por Deleuze e Guattari (1995, 1996), atua por um viés das multiplicidades, dos devires, dos acontecimentos, do exercício do pensamento enquanto ele se processa, sem finalizações, modelos, e metas pré-estabelecidas. Não sendo assim,

um método que vise apresentar uma análise exaustiva ou totalizante, mas busca circunscrever um plano coletivo de sentidos, sistemas e signos (DELEUZE, 1987), que não desenham uma identidade, mas, ao contrário, permite detectar os elementos de processualidade do território em questão. Os sistemas de signos não são objetos ou características subjetivas, mas do grupo, das linhas ou forças em jogo no processo em curso (KASTRUP, 2008, p.274).

Por seu caráter processual, ele pode “começar” pelo meio e não buscar um fim, e não tem ditames estabelecidos para sua execução, haja vista que cada território apresenta características e interações diferentes. Essa especificidade permite a reelaboração a partir das observações de como se configuram as forças, a partir dos riscos e das imprevisibilidades, acionando os limites existentes e não se mantendo fixo às expectativas.

⁶ Nesse contexto, o gesto de “atacar” se refere à um dos três gestos que constituem a criação cinematográfica, proposto por Alain Bergala (2008). Ele propõe que, no fazer cinema emergem os gestos de escolha, disposição e ataque.

⁷ Cartografia também chamada de esquizoanálise, pragmática e micropolítica (DELEUZE e GUATTARI, 1995).

⁸ Por conta dessa escolha metodológica que insere quem pesquisa no território investigativo, é importante o uso, em alguns momentos, nos verbos na primeira pessoa do singular.

Nesta apreensão cartográfica a atenção dessa pesquisa se voltará para as transformações que podem ocorrer em três planos: na relação com o cinema, consigo e com o Outro. A primeira dimensão é do cinema entendido enquanto arte, na prática do ver-fazer. Essa prática ocorre independente dos possíveis desacordos existentes, domínios cognitivos ou territórios existenciais do que o estudante conceba como cinema. Nesse momento se traça uma rede que entrelaça os saberes dos estudantes e dos *passeurs* com o cinema, numa relação aberta, composta por tramas heterogêneas e pontos de conexão, perpassados por outras linhas de força pedagógicas, sociais, políticas, artísticas, linguísticas, etc.

Nos encontros⁹ nos mantínhamos atentos às relações estabelecidas entre as referências trazidas pelos estudantes e os fragmentos dos filmes apresentados por nós. Neles, buscávamos explorar a linguagem cinematográfica, entendendo que sua “escrita” se faz por meio do posicionamento da câmera. Assim, não pretendíamos ensinar cinema ou apresentar modos de fazer, a partir de uma percepção técnica, mas sim potencializar seu viés artístico e de experimentação.

Cito, como exemplo de situação em que dialogamos com as referências levadas pelos estudantes, um encontro, em 2016, em que a proposta do dia era brincar de ocultar e revelar elementos visuais (personagens ou objetos), a partir de diferentes modos em que a câmera fora posicionada no momento de captura das cenas, tal qual apresentados nos filmes exibidos.

O primeiro curta apresentado, *De Novo*¹⁰, iniciava-se com uma mulher se reportando a câmera e falando com ela. Nesse momento, Bernardo¹¹ falou: “O *Deadpool*¹² faz isso!”, demonstrando assim que entendera a posição que a câmera ocupava nessa cena. Para que ele elaborasse de forma mais aprofundada sobre o posicionamento da câmera indaguei-lhe “o que *Deadpool* fazia”, ao que ele respondeu “ele fala com a gente!”, mostrando assim que, ele parece perceber que há diferentes maneiras de se filmar e de criar interações com quem recebe a obra, por meio da construção de diversos pontos de vista. Bernardo, a partir de seu repertório de referências dialogou com outra obra que não lhe era conhecida. E, ao fazer isso,

⁹ Os encontros aconteciam às segundas feiras, das 13:30hs às 15:30hs na sala de Línguas Estrangeiras do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp UFRJ). Neles haviam três momentos: a exibição e os comentários das produções feitas no encontro anterior, a apresentação de fragmentos de filmes selecionados pela equipe e que seriam tomados como inspiração para o exercício de criação do dia, seguido de uma discussão do que foi visto e elaboração e criação cinematográfica.

¹⁰ Disponível em: <https://vimeo.com/84860291>

¹¹ Visando preservar a identidade dos estudantes, optei por usar nomes fictícios.

¹² *Deadpool* é um super herói de Histórias em Quadrinhos cuja saga teve uma adaptação cinematográfica. O filme foi um sucesso de público pois a personagem é, por vezes, irônica e se reporta ao espectador, dialogando ou contando-lhes alguma anedota.

não imputamos juízos de valor sobre a personagem da obra comentada por ele, mas sim, encontramos nessa referência uma possibilidade dele explicitar seus saberes.

Além disso, foi possível perceber que, a partir de uma observação atenta e de obras com planos claros, não foi necessária uma explicação imediata do que deveria ser feito, pois o estudante conseguiu elaborar e cotejar os pontos de similitude entre as obras apresentadas, em parceria com seu acervo de referências, em um gesto emancipado (RANCIÈRE, 2002), em que não foram necessárias explicações.

Por meio dessas interlocuções, podíamos perceber como o cinema atuava como outro, que adentra esse território, reconfigurando os espaço-tempos dados, para o território da arte; desestabilizando, educando e fazendo pensar (XAVIER, 2008), haja vista que, “o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco.” (p.15). Sob essa perspectiva, entendemos que o cinema pode expandir sua atuação, de concepção de “transmissor de conteúdos” para profanador de espaços, perturbador de *status quo*, provocador de reflexão, que possibilita questionar constructos históricos, tomados como naturais, inquestionáveis, na medida em que atua disparando os mais diversos desaprendizados. Talvez, a “função educativa do cinema” esteja em “proliferar infinitas conexões para o desejo, ensinar diferentes formas de pensar-sentir-dizer e estar no mundo, desterritorializar o pensamento, levar o corpo a devir-outro” (DINIS, 2005, p.78).

Dentre essas derivações de alteridade e desterritorializações, houve um momento interessante e que me ajudou a perceber essas profanações. Em um encontro, em 2015, após terem gravado uma cena em que eram mobilizadas uma ação corpórea contundente, o grupo de estudantes sentiu desejo de visualizar a sequência cênica capturada. Diogo, que estava com a câmera na mão, direcionou sua ação para o recurso da câmera que possibilita rever o conteúdo gravado, mas seu dedo acabou esbarrando em outro ícone da tela *touchscreen*, que, em vez de apenas mostrar o que fora filmado, também projetava pela objetiva da câmera.

A imagem ampliada, reproduzida pelo recurso que outrora se destinava a captação fez com que todos ficassem maravilhados. Mas, um dos aspectos dessa descoberta que mais me mobiliza, além da espontaneidade com que o evento se desenrolou, é que, naquele momento, em que podiam projetar nas paredes ou em outra superfície, os estudantes direcionaram a projeção imagética para o quadro branco. Entendo que, com esse gesto houve uma radical ressignificação dessa tecnologia escolar, que, usualmente é destinada ao ensino de múltiplos sujeitos e é destinatário da cultura escrita. Nesse gesto inventivo, possibilitado pela experimentação cinematográfica e por conta da potente circulação de desejos, sentidos e

afetos naquele território, o quadro branco foi transformado num receptor da linguagem imagética e compartilhador de sentidos daquela coletividade. Com isso, temos uma pista de como o cinema pode ser um profanador dos espaços e de tecnologias, que reinventa o espaço escolar.

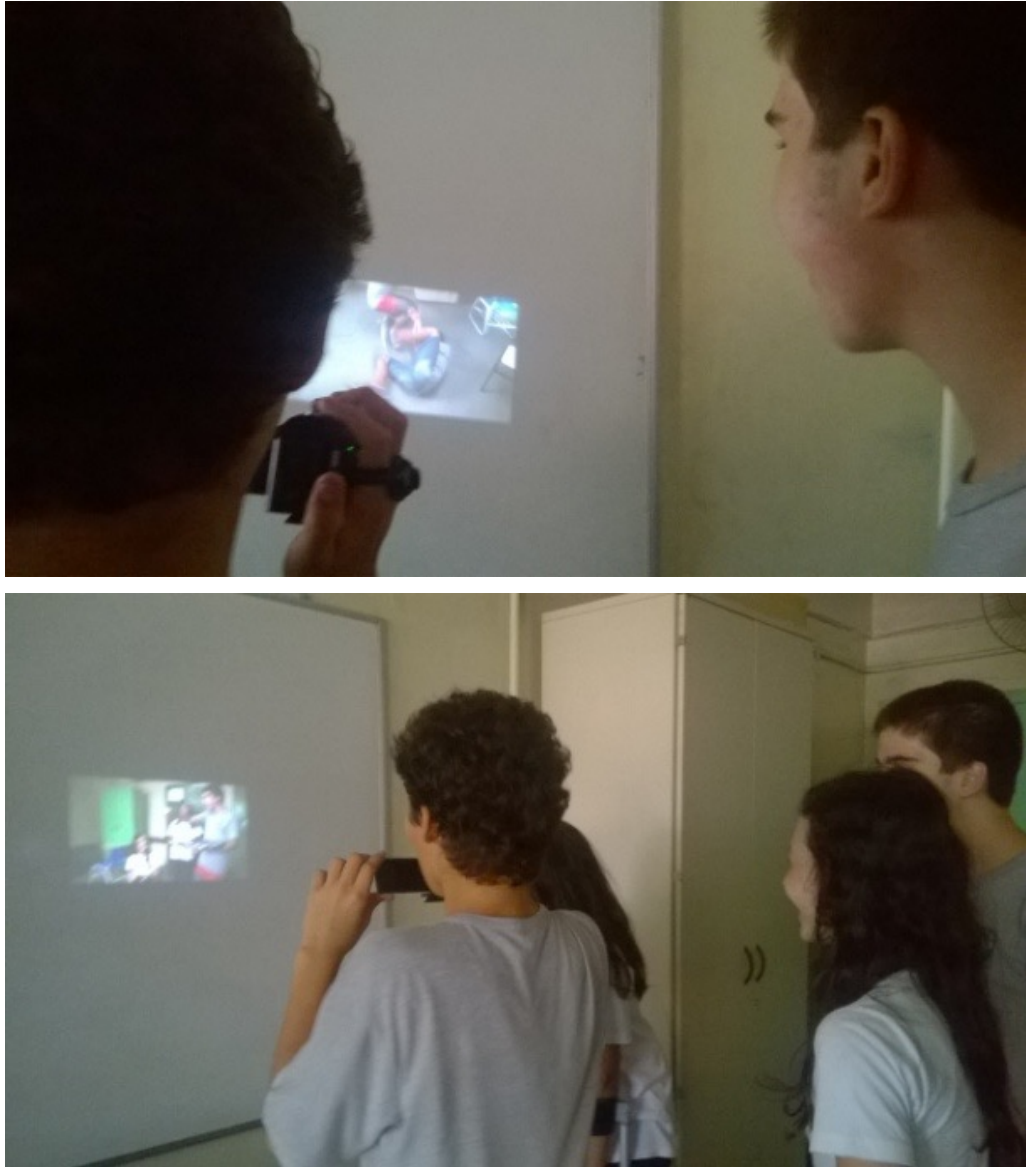


Figura 1 e 2: Estudantes projetando as imagens capturadas no quadro branco, espaço costumeiramente destinado aos conteúdos escolares, num gesto de desordenação.

Nesse momento, o cinema escapou da função utilitarista e estritamente comunicacional, e explorou aspectos como a beleza e as potencialidades das imagens e dos sons, por meios das montagens possíveis; da invenção e estranhamento. Além de ir no contra fluxo do cinema *blockbuster*, mercadológico, de massa, descartável, efetivando uma prática de resistência, no que diz respeito à apresentação e inclusão dos estudantes à esse novo

universo, tanto quanto às práticas de massificação presentes nos produtos da Indústria Cultural. Nesse sentido, a subversão ocorre no plano do simbólico e cognitivo, ao incorporar a multiplicidade, a ambiguidade, as problematizações e a criação de novos sentidos.

Afinal, o cinema, não é apenas captação de uma parte da realidade, mas a invenção de mundos, na medida em que brinca com as possibilidades das infinitas maneiras que podem se dar as construções imagéticas. Com isso, ele aciona planos impessoais, faz circular desejos, sentidos e afetos, ao experimentar com e nas imagens, estabelecendo vínculos e evitando significações e explicações.

Na relação consigo, o encontro com o cinema possibilita ao sujeito múltiplas atuações que não se restringem ao “eu”, mas que se expande a partir do uso da câmera, que pode atuar tanto como um agente humano, quanto não humano, não se esgotando assim ao plano pessoal / individual. Além disso, a afetação produzida pelo cinema, também possibilita essa expansão das subjetividades prévias e rigidamente constituídas, não se esgotando as relações intersubjetivas, trocas de saberes ou experiências vividas, mas alcançando planos de impessoalidade, das sensações, percepções e afecções. Afinal, a obra de arte é um bloco de sensações, que ultrapassam o plano do vivido, e no gesto de produção cinematográfica, o encontro com o cinema, permite encontrar alteridades e encontrar-se consigo.

Como o cinema parece potencializar as conexões simbólicas e afetivas, a perspectiva da cartografia dialoga com ele, por ser um processo teórico-metodológico plural, aberto, multidimensional, que permite estudar os processos, é possível “detectar a paisagem, seus acidentes, suas mutações e, ao mesmo tempo, criar vias de passagem através deles” (ROLNIK, 1987, p.6), e desta forma, acompanhar os processos de transformação das paisagens e verificar as diferenças, observar ou capturar elementos da duração, heterogeneidades minoritárias, linhas de força e de fuga. Se aproximando dos princípios rizomáticos, na medida em que:

O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signo. O rizoma não deixa reduzir nem ao Uno nem ao múltiplo... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades. (DELEUZE, 2002, p.31)

Dessa maneira, constrói-se um plano empírico a partir do plano dos acontecimentos e das emanções, intensidades, do novo e dos encontros.

O método cartográfico enfatiza o processo e não objetivos *a priori*, o que envolve a criação de mundos, ou melhor, de territórios. Invenção no sentido de que o território é engendrado ao agente de conhecimento. Assim, pode ser entendido como uma prática de pesquisa, pois é um exercício ativo de atuação, agenciamento no e com o mundo e não uma verificação, comprovação ou mera interpretação de dados de uma realidade pré-existente. O pesquisador / cartógrafo atua de forma direta no território a ser cartografado, mas sem saber quais itinerários serão percorridos. Existem alguns pontos norteadores delineados pelo planejamento, mas o caminho que será feito, não é possível prever, pois não há como antecipar como e quais encontros e dobras serão produzidas, pois estas só emergem a partir do momento em que se habita e percorre os territórios. Nessa prática de mergulho e encontro, na medida em que o corpo do pesquisador atua, a pesquisa ganha corpo. Para tal, deve-se estar aberto, poroso, atento às interações e a perceber as zonas fronteiriças.

Assim, a cartografia parte do território existencial do pesquisador buscando as linhas de fuga, as desterritorializações, e a emergência do novo. Para tal, mergulha nos afetos que permeiam o contexto e as relações para se inserir e estabelecer comprometerimentos, ao desenhar os aspectos particulares do território estudado. Dessa forma, são sustentadas as práticas da invenção e a implicação do pesquisador, na medida em que o conhecimento é entendido enquanto processo, bem como os movimentos da vida e dos afetos. Ela solicita que o cartógrafo tenha a atenção voltada para o processo em curso. Com isso, se aposta no potencial de invenção da cognição e não apenas em sua atuação enquanto reconhecedora de uma representação, criando assim seus movimentos e seus desvios.

No cartógrafo, a atenção deve funcionar a partir de um reconhecimento atento. Não há coleta de dados, mas a produção deles a partir das virtualidades existentes. Pois a atenção “não é simples seleção de informações. Seu funcionamento não se identifica a atos de focalização para preparar a representação das formas de objetos, mas se faz através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso” (KASTRUP, 2007, p.15).

Nesse sentido, a atenção também é uma criação que deve ser cultivada, na medida em que essa política cognitiva existe em potência e precisa ser atualizada. Ela não precisa ser focalizada, e pode atuar com seu funcionamento suspenso, tal qual um pássaro que sobrevoa um território. Ele se mantém atento ao plano geral dos eventos, e só direciona o foco da atenção quando algum alimento emerge. Com essa atitude de suspensão a atenção tem uma mudança de direção, que usualmente se volta para a exterioridade, mas que retorna a interioridade, numa atenção a si. Assim, ela deixa de procurar dados e informações e se abre

para os acontecimentos e os encontros, num gesto de deixar vir (*lettinggo*). “A suspensão é o ato de desmontagem da atitude natural, que é o regime cognitivo organizado no par sujeito-objeto” (KASTRUP, 2007, p.17).

Mais uma vez a atenção se afasta dos binômios, e “tateia, explora cuidadosamente o que lhe afeta sem produzir compreensão ou ação imediata. Tais explorações mobilizam a memória e a imaginação, o passado e o futuro numa mistura difícil de discernir” (KASTRUP, 2007, p.18). Assim é caracterizada a atenção do cartógrafo durante a produção de dados da pesquisa.

Por isso, ele deve aprimorar sua atenção, para atuar através do rastreio, do toque, do pouso e do reconhecimento atento (KASTRUP, 2007). Rastrear é fazer a varredura no campo, numa espécie de meta ou alvo móvel, na localização de pistas, de signos de processualidade, acompanhando mudanças de posição, de ritmos, de velocidades. A partir dessa varredura inicial o toque é acionado, por meio da fruição e não da coleta de informação. “O tato é uma modalidade sensorial cujos receptores estão espalhados por todo o corpo e que possui a qualidade de ser uma próxima-recepção, sendo seu campo receptivo equivalente à zona de contato” (KASTRUP, 2007, p.18).

Após o toque, a percepção pouso em alguns elementos, tal qual um *zoom in*. A atenção caminha até que seja tocada por algo, algo se destaca, mas “o que se destaca não é propriamente uma figura, mas uma rugosidade, um elemento heterogêneo. Trata-se aqui de uma rugosidade de origem exógena, pois o elemento perturbador provém do ambiente” (KASTRUP, 2007, p.19). Essa captura tensional é involuntária, quase reflexiva, mas que não é identificável. Quando a percepção sensível encontra algo e se fecha numa espécie de *zoom in*, significa que ela fez um pouso, formando um novo território, o campo de observação se reconfigura. Muda-se a escala. A partir dessa ação, é feito um reconhecimento atento, observando os contornos singulares dos objetos. Sendo essa uma criação da processualidade metodológica.

Assim, é ativada uma atenção a espreita, flutuante, concentrada e aberta, através do cultivo, ou seja, que não implica a criação de uma nova habilidade ou competência, mas que atualiza uma virtualidade. Através da observação que cria um território, a atenção cartográfica, possibilita a emersão de um mundo que existia virtualmente, mas que se efetiva ao se atualizar.

Ao adentrar o território, o cartógrafo deve pautar-se na atenção sensível, para com essa abertura, encontrar o que desconhecia. O conhecimento que se produz, não representa uma realidade pré-existente, mas se constrói o conhecimento a partir do trabalho de invenção.

Inventar um território é uma maneira de demarcar um lugar para nos orientar nesse espaço e aprofundar nosso conhecimento sobre ele, mas numa escala mais concentrada do que o “real”, pois a ênfase se dá nos elementos estéticos, modificáveis, em políticas que (re)configuram esse espaço.

Cabe ressaltar que a invenção do território é mais uma maneira de mostrar que a realidade também não está dada, ela é construída a partir de um percurso de conhecimentos e de práticas discursivas, sociais e históricas. Ancorado no real, é uma experiência de saber-fazer, pois é um saber que emerge de um fazer, baseado na construção do conhecimento e da atenção que configura o campo perceptivo do processo em curso.

Nesse percurso que escapa à um trajeto pré estabelecido, nos envolvemos e nos embrenhamos no momento da criação. Além de estarmos com os estudantes durante seu caminho de criação, indagando-lhes sobre suas escolhas e acompanhando seu processo de problematização e disposição dos elementos que estarão em cena, em alguns momentos, também fomos convocados a participar em frente as câmeras. Em obras de caráter documental, performávamos uma versão de nós, e em obras ficcionais, erámos dirigidos pelos estudantes a encenarmos diversas personagens.

Mas, mesmo se deslocando pelas diversas atuações no território, o cartógrafo, no caso desse estudo, o pesquisador atua tal qual um roteirista, pois ele compõe a cena, delineando suas possibilidades, mas sem manejar ou dirigir os rumos que a cena irá tomar e nem como os atores se comportarão. Além disso, ao se alocar na processualidade, o cartógrafo atinge aos mais diversos estágios ao longo do território, isto é, do espaço em que se dão os encontros.

Os territórios não se apresentam apenas a partir de composições materiais, eles também podem ser subjetivos, estéticos, políticos, existenciais, desejantes, sociais, afetivos, éticos, históricos. Com isso, entende-se que esses aspectos não são da ordem do estaque, com caracterizações de correlação entre si e seu meio, mas são perpassados por linhas de forças externas, que permeiam as vidas, as subjetividades, os entrelugares, as esferas individual e coletiva.

No território dessa pesquisa, a Escola de Cinema do CAp UFRJ, a cartografia se ajustou, porque permitiu experimentar diversos movimentos e percorrê-los. Por se tratar de um projeto de experimentação cinematográfica, um método que acolhe as imprevisibilidades e os riscos da experiência, apresenta-se como mais apropriado. Dessa forma, além das obras cinematográficas produzidas pelos estudantes, serão observados também os processos de desenvolvimento e construção, as interações e caminhos percorridos. Afinal, a cartografia

propõe o percurso como “meta” que é percorrida apostando na experimentação¹³, com isso, o método não é aplicado sobre o objeto, mas experimentado nas interações com os territórios, com os sujeitos e o espaço escolar.

A cada encontro com os estudantes do CAp era proposto um novo exercício com a câmera e com um tema diferente, a partir da exibição de novos fragmentos. Assim, eles tinham sempre que problematizar, inventar, improvisar e compor com a realidade a partir de uma situação imprevista.

Destarte, a cartografia pretende abarcar a complexidade, as zonas de indeterminação, problematizando e investigando a gama de forças das situações, se afastando de percepções dogmáticas, pois não tem um modo de utilização, regras ou caminhos lineares, elas são inventadas a partir das interações e com a invenção do território.

Por conta dessa percepção, a prática, a ação e o fazer são compreendidos como exercícios cognitivos, haja vista que, conhecimento e ação estão implicados num mesmo processo. Assim, não se conhece para agir ou se age para conhecer, “ao agir, o sistema conhece e ao mesmo tempo produz, e, produzindo concomitantemente o próprio mundo. A ação responde dessa invenção do sujeito e do objeto, de si e do mundo” (KASTRUP, 2008, p.268). Nesse processo, quando ocorre uma quebra no ritmo cognitivo e na ação usual, um *breakdown*, é que é possível a problematização, que configura sujeito e objeto, reorientando o percurso traçado e seguido. *Breakdowns* são rupturas do fluxo cognitivo usual, que exigem da atenção uma detenção e uma desaceleração dos movimentos. Suscitando uma ação que não é representativa ou reflexiva, mas de atuação imediata.

Assim sendo, o gesto de criação cinematográfica é uma prática de aprendizagem inventiva, que possibilita o processo de transformação de si e do mundo, na medida em que permite a invenção, por meio de uma experiência de problematização, estranhamento e surpresa. E que, diferentemente da reconhecimento, não atua a partir de binarismos, uma vez que se dá por meio do encontro com o cinema e não em uma situação onde há o "certo" e o "errado", em que apenas duas opções se mostram possíveis. É, ao mesmo tempo uma experiência de processualidade individual e coletiva, haja vista que, os processos de intelecção interna são compartilhados com o grupo e se “materializa” como produção filmica que se constrói nas interferências criativas da coletividade.

¹³ Kastrup e Passos (2009, p.11) colocam que “a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar a *metá-hodos em hodos-metá*”, numa referência à etimologia do termo metodologia, *metá-hodos*, um caminho (*hodos*) determinado por metas (*metá*) estabelecidas para que haja o caminhar.

Pensando no sentido cartográfico, o cinema é uma atividade de rastreamento, que possibilita experiências que ultrapassam aos sujeitos, ativando blocos de sensações que se encontram em outro plano, distinto do racionalizável. Essas experiências emergem da materialidade da linguagem, das palavras, das imagens e mobilizam os afetos, as diferenças, as subjetividades, por meio da lembrança e da imaginação, ultrapassando o vivido. Com isso, elas afetam e modificam a cognição e as subjetividades a partir das novas práticas que a criação cinematográfica propõe. Com isso, a possibilidade de reinventar a si e ao mundo emergem, afinal, as problematizações se dão por meio das virtualizações de si e do mundo, provocadas pelo cinema.

Assim, cartografar busca apreender o dito e o não dito, o entre, os intervalos nos espaços improváveis, em que é necessário habitar o território em suas bordas, buscando ultrapassar os limites. Para conseguir captar esses momentos, o cartógrafo deve se manter em movimento, num fluxo de afetações. Se atentando ao processo e não a uma finalidade última, haja vista que, ele não busca uma essência, mas sim o encontro. Ele cria a realidade e acolhe os acasos.

O método cartográfico então, não segue regras, ele é fluxo, movimento, deslocamento atencional, concentração na experiência, no rastreamento de pistas e de signos do processo que possibilitam a discussão, a coletivização e o compartilhamento das experiências vividas. Assim, cartografar é estar atento e perceber as coisas por meio da experimentação e do deixar vir. É uma ação aberta, desviante, aproximativa e atenta aos atravessamentos.

Cabe ressaltar que essa abertura e a escolha dessa prática de pesquisa possuem riscos, tais como: 1- ser tomada como um paradigma, um modelo, que busca analisar, coletar e quantificar os acontecimentos. O que acaba desvirtuando completamente “a ousadia de rastrear a heterogeneidade, a complexidade” (RAMAGNOLI, 2009, p.172) a que ela se propõe. 2- a ausência de fundamentação teórica, que acaba por desqualificar esse método ou por enrijecimentos conceituais. No entanto, a percepção cartográfica entende que “a força dos conceitos localiza-se fora deles, em sua potência de criar, em sua capacidade de associar ideias, incitar pensamentos, leituras, de entrecruzar linhas e pontos temporariamente arranjados, para mais adiante serem desconectados ou reconectados em outra composição” (RAMAGNOLI, 2009, p.172).

Assim, busca-se um estudo rigoroso e uma atenção cuidadosa para que seja viabilizado o compartilhamento dessa experiência. Pois, por mais arriscado que possa parecer, “é preciso aventurar-se na criação de um círculo de conhecimento que atue como um dispositivo para formar planos de expansão da vida, para expressar e encarnar as sensações que as reações, a

exterioridade, os meios estão produzindo nas subjetividades, religando a pesquisa com a vida” (RAMAGNOLI, 2009, p.172).

E, é nesse sentido de conexão entre o arcabouço teórico e os sentidos e gestos de sua prática, em diálogo com as múltiplas formas de sua incorporação que adentramos o território de pesquisa, e vamos mapeando percursos cognitivos e (re)inventando a nós e ao mundo.

1.2. A quem se vê: a universidade, o projeto, o CAp, os estudantes e o cinema

O território investigativo dessa pesquisa foi a Escola de Cinema do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp UFRJ¹⁴), um dos projetos do programa de extensão universitária Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD).

O projeto Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD), com funcionamento desde 2008 no CAp UFRJ, teve por objetivo estudar as possibilidades de aprender e questionar as aprendizagens, para constituir um piloto que permitisse fazer outras experiências de cinema em outras instituições públicas de educação, além de desconstruir e desaprender categorias, desvalores, preconceitos, que pode se dar no encontro com a obra fílmica, na medida em que ela atinge e mobiliza dimensões menos conscientes dos sujeitos. Essa iniciativa inspirou a criação de outras escolas de cinema. Para tal o Projeto CINEAD/LECAV participou da ENCOMENDA MCT/SEBRAE/FINEP - Cooperação ICT/MPE, Economia da Cultura Nº 02/2007. Da sua conquista resultou a criação das Escolas de Cinema do CIEP 175 – José Lins do Rego, da Escola Municipal Djalma Maranhão, do Colégio Estadual José Martins da Costa, da Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho, do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Assim, ampliando as possibilidades de aprendizagens dos múltiplos sujeitos, bem como a relação entre universidade pública e educação básica. Inclusive, um ano depois foi criada a Escola de Cinema da Escola de Educação Infantil da UFRJ (a CINEMENTO), quando seu estatuto passa de creche para escola.

Os encontros da Escola de Cinema do CAp UFRJ aconteceram às segundas feiras a tarde, como uma tarefa extracurricular, não tendo assim a exigência de notas e nem presença obrigatória em seus encontros semanais com duração de 2 horas. A não obrigatoriedade da presença se pauta na ideia de que o que deve prevalecer é o desejo de fazer cinema e o prazer

¹⁴ Fundado em 1948, o Colégio de Aplicação da UFRJ tem como finalidade ser o campo de estágio obrigatório para os licenciandos e possibilitar a experimentação de novas práticas pedagógicas. Almejando a formação de sujeitos comprometidos socialmente. Mais informações estão disponíveis em: <http://cap.ufrj.br/>

da invenção. Seu padrinho é nada menos que o cineasta Nelson Pereira dos Santos, que inclusive, já participou de alguns de seus encontros.

Os principais eixos das práticas se desenvolvem a partir dos conceitos de currículo, cinema, escola e democracia, entendida como espaço onde todos, independente de onde venham, possam fazer diferença na realidade que os circunda, bem como as categorias de “ponto de vista”, “ponto de escuta”, “pedagogia do fragmento”, “exercícios de início”, etc. (FRESQUET, 2013, p.2) que se desenvolvem pelos gestos de:

1º Enquadrar, 2º Fazer de conta e tomar decisões, 3º Ensaiar modos de ver: construir pontos de vista, 4º Ensaiar modos de ouvir: construir pontos escuta, 5º Ocultar/revelar, 6º Colocar em relação, 7º Crer/duvidar, 8º Descronologizar e intensificar o tempo, 9º Inventar, 10º Criar sentidos (FRESQUET, 2013, p.91).

Com isso, buscamos explorar os sentidos e as possibilidades de criação que se dão através do uso da câmera. Nos interessa também, mobilizar e fazer emergir, outras habilidades no exercício de criação, que nem sempre são valorizadas no sistema escolar, pois no fazer cinematográfico, há espaço para o movimento dos corpos, para a fala, para a invenção e para a relação que há entre as experiências coletivas compartilhadas e a dimensão individual, ou seja, o modo que cada sujeito apreende a vivência fílmica. Como cada corpo se desloca e compõe um elemento de saberes e aprendizados, entende-se que “ver cinema e fazer experiências dessa arte renova, no aprendizado, a vitalidade do aprender, como ação e movimento” (FRESQUET, 2013, p.10).

Nos encontros, havia três momentos: a retomada do que foi exercitado no encontro anterior e exibição das produções finalizadas, para dessa forma (re)vermos e comentarmos o que foi produzido no encontro anterior; exibição dos filmes ou fragmentos postos em relação e discussão do que foi visto; a proposição do exercício do dia e o momento de produção¹⁵, em que os participantes discutem, inventam e capturam as imagens de si, do Outro e do mundo, a partir de alguma categoria estabelecida, como o uso de uma cor, um sentimento, uma luz, um ângulo. Tal categoria não é um limitador, mas sim uma “regra”, que coloca uma situação de crise e desafio, e atua como um dispositivo direcionador para a criação. Nesse instante é que ocorre a invenção em que é perceptível a forma como os participantes interagem com o que

¹⁵ Tal procedimento, de contextualizar, tem inspiração na abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1989, 2013), que propõe o ensino de artes orientado pela contextualização, apreciação e fazer. Mesmo não se tratando de uma aula de artes, a percepção do trabalho entende o cinema enquanto arte e entende que tal abordagem dialoga com as do trabalho, para que fossem estabelecidas outras conexões com os sujeitos e espaço-tempo em que tais obras foram produzidas.

foi apresentado, articulam com suas concepções e põem em movimento suas mentes e seus corpos no trabalho de criação. E é nesse momento em que minhas observações se focam.

Assim, as pistas para o mapeamento cartográfico se dão por meio da valorização da produção dos estudantes em seu percurso de criação, bem como nas interações entre universidade (e o tripé pesquisa, ensino e extensão) e escola pública. Este trabalho pode ser desenvolvido devido à inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE – UFRJ), que viabiliza seu desenvolvimento ao mesclar ensino, pesquisa e extensão (pois havia no acompanhamento, bolsistas de iniciação científica e de extensão do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da UFRJ (LECAV) na implementação de projetos em parceria com escolas públicas do Rio de Janeiro). Expandindo assim, os limites que foram colocados entre o universo escolar e ao mundo acadêmico.

Além disso, a linha de pesquisa de Currículo, Docência e Linguagem da Faculdade de Educação, corrobora com a proposta do presente trabalho ao assumir novos desafios para a educação contemporânea e a gama de sentidos que emergem, mas que busca entendê-los e produzir conhecimentos. Na medida em que trabalha com as implicações do fazer docente e das práticas educativas em diálogo com estudos que compreendam a linguagem, verbal ou não verbal, como meio que expressa e (re)constrói sentidos para ser e estar no mundo e que entende o currículo como um elemento constituinte e enunciador de identidades heterogêneas, ideologias, poder e de políticas culturais, que orientam desenvolvimentos simbólicos e possíveis transformações sociais. Dessa forma, é possível propor outras formas de atuar, de pensar, ser e estar na escola e em outros meios sociais, respeitando seus diversos sentidos e sua pluralidade.

Pensando em formas de recriar a multiplicidade do espaço escolar, no início dos encontros da Escola de Cinema do CAp, criávamos uma ambiência, para auxiliar a reconfiguração territorial, num espaço que se distanciava da noção usual de sala de aula, para que ela fosse transmutada e ampliada. Os filmes eram projetados na parede para que pudessem expandir as dimensões. Dessa forma, para visualizá-los, era necessário que os estudantes virassem as carteiras de costas para o quadro branco, local onde normalmente fica o conteúdo abordado em aula. Assim, a parede tornava-se uma tela de exibição. Com isso, os corpos dos estudantes se posicionavam da maneira que achavam mais confortável, tomando assim, posições bem diferentes das que têm que manter nas aulas das disciplinas escolares. Aos poucos íamos desacelerando e criando a atmosfera de um outro regime atencional. As falas e a agitação tornavam-se pausas e silêncios para a exibição do filme e desatenção do

cotidiano. Nesse momento, entrava-se em outro território. E, por mais que a sala onde aconteciam os encontros tivesse as configurações usuais, nesses momentos, algumas posições eram modificadas durante a exibição. Com isso, notamos que a entrada no cinema na escola e sua exibição de forma ampliada já provocava deslocamentos físicos.

A partir dessa outra forma de ocupar o espaço, inicialmente destinado às aulas de Línguas Estrangeiras, podemos pensar em como esse lócus não mantinha um *status* fixo, mas era um o território inventado que permutava de sala de exibição filmica, estúdio de gravação (que se desdobrava desde uma mesa de emissão de um jornal até uma casa mal assombrada), refeitório (pois, muito estudantes usavam o espaço para fazerem suas refeições) e até sala de concertos para piano.

Os recursos que tínhamos para promover a exibição era um projetor, um par de caixas de som e um *notebook*, no qual levávamos os fragmentos e obras que seriam exibidas. Além disso, duas câmeras digitais (*handcams*), dois tripés e muitos fios de extensão também compunham nosso cenário. E, no armário onde ficavam os equipamentos, havia câmeras gravadoras profissionais antigas, claquetes, rolos de filmes em película, giz, massa de modelar, cartazes de divulgação de alguns filmes, cartolinas, diversos tipos de papéis e uma infinidade de outros materiais que instigavam o exercício de criação cinematográfica, por ter a sétima arte como referência, tal qual cartazes de filmes e catálogos de mostras cinematográficas.

Com isso, pudemos mapear que o cinema atuou como um atrator que despertava a curiosidade e a atitude de cuidado, escuta, espera e atenção. E, o espaço, que era entendido anteriormente como uma sala de aula de Línguas Estrangeiras, passava por um processo de desterritorialização, onde era possível romper com um sistema de signos pré-estabelecidos e introduzir novos.

Signos esses que se localizam nos limites do território, que “atuam com violência, pois forçam a pensar, instauram necessidade, põem problema e exigem sentido” (KASTRUP, 2008, p.274), são parte do território e das subjetividades, mas estão no entre, no movimento, nas transformações. Esse entre se conjuga com uma perspectiva transdisciplinar que

busca exatamente a perda da identidade de cada teoria, cada prática, para ocorrer algo no “entre”, a partir da desestabilização das “certezas” de cada disciplina, apostando ainda na criação de uma relação de intercessão com outros saberes/poderes/disciplinas, pois é nesse entre que a invenção acontece (RAMAGNOLI, 2009, p.169).

Entendendo essa configuração é que, na Escola de Cinema do CAP UFRJ aceitávamos que nada se mantinha constante, pois compreendíamos que haviam diversos movimentos cognitivos, os estudantes se mantinham em fluxo, as propostas de exercício não se repetiam e novos espaços físicos, intelectuais e afetivos eram percorridos. Tais movimentos contribuíam para desestabilizar certezas e proporcionar novas maneiras de pensar e de se portar frente ao território. Por isso, a “função” do cartógrafo durante o mapeamento desse território, para que a investigação seja potencializada, deve ser dar passagem, fazer passagem, ser passagem (termo muito bem salientado pelo conceito de *passeur*¹⁶). Estar e habitar as intensidades dos territórios. Arriscar-se e dar-se ao encontro.

Nesse contexto, o encontro pode ser entendido como elemento fundamental. Encontro este, que é da ordem do inusitado e que contém um pouco de violência. Violento porque pode nos deslocar, incomodar e fazer sair do lugar. Afinal, as experiências vão ganhando relevância e importância em nosso percurso por meio da intensidade dos encontros e das marcas que eles produzem. Se não produz marcas, afetos, pode-se deixar passar, se esvaír, não constitui uma experiência.

Entendemos que a experiência é “isso que *me* passa” (LARROSA, 2011, p.5), dessa forma, ela supõe “um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu” (LARROSA, 2011, p.5). Sendo algo que independe do sujeito, não proveniente de uma projeção sua, não resulta de seus discursos, ideias, representações, sentimentos, projetos, intenções, e não depende de seu saber, poder ou vontade. Assim, ela ultrapassa seus pensamentos, previsões e desejos. Com isso, vemos como o cinema, sendo um Outro dentro do espaço escolar promove uma expansão da experiência de alteridade.

A experiência se aloca no eu, em seus discursos, ideias, representações, sentimentos, projetos, intenções, saberes, poderes e vontades é um movimento de fluxo, com ida e volta. Um movimento de ida porque se encontra com a alteridade, com algo que lhe é externo, com o que lhe acontece. E é volta porque o movimento de ida reverbera em efeitos no sujeito, no que ele é, em suas formas de pensar, sentir, desejar, conhecer, se afetar (LARROSA, 2011). E, na medida em que o sujeito se mantém “aberto, sensível, vulnerável, ex/posto” (LARROSA, 2011,p.7) ocorrem os processos de (trans)formação. Assim, podemos entender que a relação entre experiência e formação estão engendradas. Mas, cabe salientar que o sujeito da formação não é, necessariamente, “o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos

¹⁶ Termo proposto por Alain Bergala (2008) ao abordar a relação com aquele que mobiliza a aprendizagem de cinema e educação.

educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência” (LARROSA, 2011, p.7).

Ela, então, “é um passo, uma passagem, um percurso” (LARROSA, 2011, p.7), haja vista que é saída de si, é encontro com a alteridade, uma aventura, cheia de imprevisibilidades, riscos, desafios, perigos e incertezas. Por conta dessas características, durante essa jornada são provocadas marcas, rastros, vestígios. E, por isso o sujeito não é “ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional” (LARROSA, 2011, p.8).

Assim, a experiência é algo estranho ao sujeito e que provoca indagações, que nem sempre são facilmente cognoscíveis e que desvia dos percursos rotineiros trilhados pelas maneiras de ser e estar no mundo. Dessa forma, ela se efetua quando nos deslocamos, na medida em que solicita a reinvenção cognitiva.

Destarte, foi possível perceber como o encontro com o cinema, enquanto arte, gerava conflitos e estranhamentos, rompendo com percepções anteriores sobre os processos de produção cinematográfica. Afinal, os filmes e fragmentos exibidos problematizavam, não davam uma resposta ou explicação e eram imprevisíveis, pois levavam àqueles que o encontravam a novos caminhos. Além disso, a possibilidade da experiência de criação provocava surpresas, haja vista que muitas vezes, trabalhos que envolvem cinema se focam na exibição e não na criação. Por essa forma de atuação, que promove o encontro com a alteridade e com a invenção, é possível compreender algumas perturbações do *status quo* e do *modus operandis* do espaço, bem como alterações cognitivas operadas com o cinema.

Somos então, convidados a deslocamentos, a percorrer caminhos que tangenciem as ideias dadas, lugares comuns e os conceitos naturalizados. Dessa forma, ao deslocar o olhar com o cinema, desaprendemos, pois entendemos que “são as circunstâncias, os elementos que se estabelecem entre os encontros que podem ou não trazer outras marcas, romper com sentidos conhecidos e fundar outros pensáveis” (RAMAGNOLI, 2009, p. 171).

Essa perspectiva, auxilia na compreensão de que conhecer e fazer são inseparáveis, pois o conhecimento se dá na relação com a materialidade das coisas. Assim, é evocada mais uma vez, a relação com o corpo e se faz presente a relação com os diversos saberes e a ideia de pesquisa como intervenção.

Por haver interação entre o pesquisador e o espaço investigativo, ele deve inventar e habitar o território a ser cartografado, pois a pesquisa é concebida a partir desse encontro, que se potencializa pelas trocas e afetações. Nesse sentido,

o papel do pesquisador é central, uma vez que a produção de conhecimento se dá a partir das percepções, sensações e afetos vividos no encontro com seu campo, seu estudo não é neutro, nem isento de interferências e, tampouco, é centrado nos significados atribuídos por ele (RAMAGNOLI, 2009, p.170).

Esse encontro entre cartógrafo e território, é também um encontro de forças, que, por sua violência e poder de desestabilização, faz com que ambos não sejam mais o que eram. A partir dessa desterritorialização, a arte e a criação se fazem mais presentes, haja vista que elas não se encontram no que está dado, no previsto, mas em percursos de e com a alteridade.

É nessa relação com o “fora” que os deslocamentos são possibilitados, na medida em que geram estranhamento e desestabilizações. No caso da Escola de Cinema do CAP UFRJ, os fragmentos levados, na medida em que apresentavam um outro tipo de cinema, podiam atuar como uma força que entrava em contato com as subjetividades, profanando o espaço escolar e o “gosto” comum, podendo assim, romper com sentidos pré-estabelecidos. Essa ruptura de sentido se refere ao lançamento das subjetividades a outras processualidades. A partir desses rompantes cognitivos e estéticos, os sujeitos eram convidados a se agenciarem de novas maneiras, que abarcassem outras produções, e novas formas de ver, sentir, pensar e ser. Afinal, o território existencial dos sujeitos é composto por linhas de subjetividades, modos de invenção e possibilidades para que ela se exerça e, “na invenção, é preciso estar atento aos encontros, às virtualidades que estalam nos agenciamentos e que são oriundos das desestabilizações que, no processo de trabalho, acometem tanto o pesquisador quanto seu objeto de estudos, seu campo” (RAMAGNOLI, 2009, p.171).

Na Escola de Cinema do CAP UFRJ tentávamos “desarticular as práticas e os discursos instituídos, elucidar os processos complexos, as relações despotencializadoras que impedem a invenção – é nesse jogo que se dá a construção de conhecimento” (RAMAGNOLI, 2009, p.171), na medida em que afetos, sensações e sentidos eram irrompidos a partir da subjetividade, para que a produção acontecesse.

As produções filmicas ocorreram em uma cena composta de dois momentos de experiências: com um grupo acompanhado de setembro a dezembro de 2015 e outro, de maio a dezembro de 2016.

A turma de 2015 iniciou-se com uma grande quantidade de estudantes, em torno de vinte crianças, mas que, com a greve dos funcionários e a suspensão das atividades da Escola de Cinema do CAP UFRJ, muitos participantes acabaram se afastando. Assim, quando passei a acompanhar os encontros da escola de cinema, após o término da greve, o grupo de participantes consistia em dois meninos e três meninas com grande assiduidade e outros

estudantes, em torno de sete que não estavam presentes em todos os encontros, mas que em muitas das vezes, se sentiam mobilizados a participar. Dentre elas, três estudantes, que eram muito amigas, sempre iam juntas e se, uma delas não podia ficar no contraturno, nenhuma delas comparecia ao encontro. Outro caso, era de um menino que se juntava ao grupo quando tinha que buscar sua irmã mais nova na escola. Ele aproveitava o momento que teria que ficar na escola para experimentar outros aprendizados.

A interrupção dos encontros de cinema no ano de 2015 foi uma maneira de demonstrar apoio às causas da greve. Como alguns estudantes não apoiavam a suspensão das atividades escolares, bem como da Escola de Cinema, eles deixaram de participar dos encontros quando greve terminou e as atividades foram retomadas.

Antes da universidade e do Colégio de Aplicação suspenderem suas atividades, já havia alguns indícios da mobilização que indicavam uma futura paralisação, tais como diversos cartazes nas paredes, que falavam da questão e das condições de trabalho dos funcionários terceirizados, bem como a frequência em que estavam ocorrendo assembléias dos docentes.

Diante dessa conjuntura, e refletindo sobre os diversos gêneros cinematográficos, sua potência política e a forma como o cinema pode afetar e interagir com a realidade, resolvemos abordar os limites e desafios do cinema documental. Para nos auxiliar nesse processo de criação, tivemos como *passseur* uma ex-aluna da escola de cinema do CAP UFRJ e que estava fazendo a graduação em Cinema na PUC-Rio. Além disso, em sua trajetória acadêmica e profissional, a *passseur* trabalhou na produção de um documentário, o que além de colaborar para que ela abordasse questões de ordem técnica, ajudou a incorporar muita paixão à sua fala. O que pode ter auxiliado no contágio dos estudantes pelo cinema (BERGALA, 2008).

A experiência de fazer um documentário se desdobrou em dois encontros: um primeiro em que a *passseur* compartilhou sua experiência de produção, exibiu seu documentário, chamado *O Som Que Vem da Ilha*¹⁷, relatou seu percurso durante o processo de criação e esclareceu algumas questões que os estudantes tiveram; e um segundo, em que os estudantes se reuniram em grupos, discutiram, trocaram ideias, e começaram a gravar. Os temas propostos por eles para serem documentados foram: a situação dos funcionários terceirizados¹⁸, o cotidiano dos alunos na escola e as bibliotecárias¹⁹.

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i3iJih81lfg>

¹⁸ Nesse documentário é muito interessante a escolha que os estudantes fizeram, ao compor as cenas intercalando as entrevistas (com os funcionários em primeiro plano, enquadrados em um plano médio, respondendo a

Percebemos então como a turma de 2015 era mobilizada com as questões que envolviam a realidade escolar. Além disso, os participantes da turma de 2015 eram muito efusivos e pontuais. A faixa etária dos estudantes que participavam dos encontros variava entre 11 e 15 anos, e apenas um menino (de 11 anos de idade) não tinha celular. Os que tinham o aparelho não instalaram mais do que dois aplicativos de redes sociais, e afirmavam que postavam poucos conteúdos. Usava-os para receber conteúdos e se manter informados sobre as novidades de temas de seu interesse, como *animes* ou jogos de *videogame*.

Já a turma de 2016 era mais discreta, com assiduidade menor e quase sempre com algum tipo de conflito entre os participantes. Eram duas meninas e dois meninos, que iam com mais frequência, mas que, quando não compareciam, se justificavam alegando que tiveram outro compromisso como uma consulta médica ou que estavam participando das aulas de apoio das matérias regulares. Nós não lhes pedíamos justificativa, por entendermos que o comparecimento deveria ser espontâneo, mas, por alguma razão eles sentiam que deveriam apresentar um motivo para sua ausência. Talvez uma maneira de mostrar o comprometimento que tinham conosco e com o cinema.

Nesse grupo, ocorreram muitos conflitos. Eles se davam entre os sujeitos envolvidos, e entre o “gosto” dos participantes e o cinema que encontravam. Mas entendíamos que, os filmes em parceria com os exercícios propostos deveriam atuar como *breakdowns*.

O primeiro tipo de conflito se dava em diversos âmbitos: disputas pelo tripé ou outros equipamentos, pelos locais de gravação, mas não eram constantes e facilmente resolvidos. Já o segundo tipo de conflito era o mais constante, talvez porque promovesse um confronto direto entre os processos subjetivos que compunham aqueles sujeitos. Mas, Bergala (2008) já nos alerta desse possível conflito, até porque, como o “gosto” é cultivado, eles não estão acostumados com outro padrão estético, que não é hiperacelerado, ultracolorido e que atua no tempo da intensidade e não na velocidade cronológica.

É preciso que se aceite também serenamente suas primeiras reações, ainda que desagradáveis, provocadas pelo choque de serem confrontados com um cinema que eles nem imaginavam que existia. A única experiência real do encontro com a obra

perguntas que partiam de uma apresentação com seu nome e idade até chegar a sua condição de trabalho) com os cartazes que estavam espalhados pela escola e que falavam de situação em que se encontravam os funcionários.

¹⁹ Assistir à essas duas produções (sobre os funcionários terceirizados e sobre as bibliotecárias é uma experiência muito interessante e que faz refletir sobre as condições laborais. Pois, por mais que ambos abordem os ofícios que fazem parte do cotidiano escolar, as condições que são expressas a partir dos discursos dos funcionários apresentam realidades opostas. Além disso, a experiência de aproximação entre estudantes e funcionários que as capturas dessas imagens solicitam um outro tipo de posicionamento e fazem com que criem uma narrativa que critiquem a perspectiva de tratamento que é dada a determinadas funções).

de arte provoca o sentimento de ser expulso do conforto dos nossos hábitos de consumidor e nossas ideias pré-concebidas (BERGALA, 2008, p.99)

Por conta disso, muitas vezes havia comentários e agitação durante a exibição dos filmes. Na maior parte das vezes, a turma de 2016, após a exibição dos filmes, ao ser indagada sobre suas impressões do filme, eles respondiam que tinham achado “chato”. E ao ser questionada o porquê do filme ser “chato”, alguns alegavam não saber e outros diziam que era porque o filme era “preto e branco”, “velho” ou “muito lento”.

As reações de conflito e desagrado foram recorrentes nos primeiros encontros, em especial com os filmes em preto e branco e com outra temporalidade. Talvez esse estranhamento se desse por conta da idade dos participantes. No entanto, mesmo com essas “discordâncias” os estudantes continuavam indo ao encontro com o cinema. Mas, fica como desafio para as experiências educacionais, como lidar com a alteridade e com o cultivo de outras experiências?

Desde o início dos encontros, se manteve esse grupo de quatro estudantes, mas muitas vezes eles levavam alguns outros colegas para os encontros da Escola de Cinema. Esse senso agregador também se refletia em suas produções. Nelas, os estudantes, quase sempre buscavam incorporar outros sujeitos do espaço escolar, fossem outros discentes que estavam no momento de recreio, ou mesmo em aula, professores, técnicos administrativos, funcionários terceirizados e membros da equipe de *passseurs* da equipe da Escola de Cinema do CAp UFRJ.

Em 2016 houve um evento muito interessante pois, além dessa turma, dos estudantes que participavam da Escola de Cinema no contraturno de suas aulas, foi possível o encontro e o desenvolvimento de alguns exercícios com estudantes que apareceram na sala e que estavam em seu momento de recreio, mas que se sentiram mobilizadas a participar.

A faixa etária dos estudantes da turma de 2016, era entre 12 e 13 anos, e, mesmo sendo mais jovens que a turma de 2015, todos os estudantes que participaram dos encontros tinham celulares e pelo menos duas redes sociais de produção e compartilhamento de imagens instalados em seus aparelhos, e faziam uso constante delas. Além disso, um tema que eles comentavam constantemente era o acesso a sites de conteúdo *streaming* e canais de televisão a cabo. Por conta disso, tinham hábito de assistir a filmes e outras produções audiovisuais constantemente. Nesse repertório, as meninas tinham preferência por séries e os meninos por obras cinematográficas do gênero comédia e ação.

Durante o período de acompanhamento, a equipe da Escola de Cinema do CAp UFRJ contou comigo, mestranda em Educação, uma mestre em Educação e estudante de Pedagogia, um graduando em Comunicação Social e bolsista do programa de Extensão, uma colaboradora do CINEAD, professora de música, todos vinculados ao LECAV da FE-UFRJ e um professor de Artes Visuais da instituição. Em 2015, uma estudante de cinema da PUC - RJ, que foi aluna da escola de cinema do Colégio de Aplicação em 2008, se reaproximou da Escola de Cinema e das atividades de pesquisa; um índice interessante para pensar em como ela criou laços afetivos fortes com o projeto, numa rede de afetos e partilhas.

Mas ao longo do percurso do projeto, passaram estudantes – pesquisadores dos mais diversos campos, como: Pedagogia, Cinema, Filosofia, Comunicação Social, Letras, Geografia e que, compartilharam a percepção do cinema não apenas como uma mídia e sim como arte e experiência cognitiva, cuja intensidade configura uma força única no que diz respeito a sua potência pedagógica e política, além de propagarem sorrisos fraternos e gestos de acolhimento dos saberes e aprendizados. Em alguma medida, éramos mestres errantes (KOHAN, 2013) e ignorantes (RANCIÈRE, 2002).

Errantes (KOHAN, 2013), não só por aceitarmos percorrer outros caminhos dentro do espaço escolar e principalmente, no âmbito das aprendizagens. Não nos mantendo fixos numa posição estabelecida (travestidos do distanciamento do professor²⁰), mas sim, ocupando o entre, aceitando o “erro” como elemento constitutivo, atentando aos movimentos e a inquietude e caminhando com aqueles que aprendem por se interessarem pelo Outro, jogando com o corpo e com o pensamento e possibilitando a invenção.

E, ignorantes (RANCIÈRE, 2002) não só por ignorarmos para onde estávamos indo, mas por desconhecermos qualquer possível desigualdade entre nós e os outros participantes, ocupando assim os mesmos espaços simbólicos e estatuto estético, pois todos estávamos sujeitos as mesmas vivências e afetações sensíveis da obra fílmica. Afinal, o cinema ensina uma ignorância sobre o mundo, ou seja, evidencia o desconhecimento sobre uma infinidade de coisas que compõe a realidade, e é nesse ponto, em que a criação é possível e os pensamentos se conectam. Ele não explica, mas interroga, vê e ouve. Ele atua na ocupação dos espaços, tempos, rupturas, conexões, recortes, “no limite do que é espaço e do que é vazio, do que é fala e do que é grito, do que é sonho ou realidade, do que é este e do que já é outro mundo” (MIGLIORIN, 2015, p.192).

²⁰ Tal colocação é uma hiperbolização da maneira como muitas vezes o docente é representado, a saber, distante dos estudantes e detentores dos saberes.

Dentro desse diálogo, a categoria de emancipação também cabe. Afinal, o tipo de relação que se estabelece não é de decodificação ou explicação dos filmes, mas sim como é possível auxiliar a conexão entre estudantes e a arte cinematográfica, tal qual a perspectiva pedagógica proposta por Rancière (2002). Pois a perspectiva do projeto é:

Pensar o filme como a marca de um gesto de criação, não apenas como “um objeto de leitura”, que deve ser explicitado, decodificado, explicado, “mas, cada plano como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco o seu processo de criação”, necessitamos pensar outras abordagens para trabalhá-lo na escola (BERGALA, 2008).

Dessa forma, buscávamos “retomar a palavra e o contato com os alunos a partir de um outro lugar dentro de si, menos protegido, aquele que envolve seus gostos pessoais e sua relação mais íntima com esta ou aquela obra de arte” (BERGALA, 2008, p.64). Assim, havia uma relação de aproximação e de profundidade, que fugia daquele modelo institucionalizado. Por articularmos a errância e a ignorância, nos mantínhamos atentos e em movimento. Assumíamos a condição de *porteur* (passador), ou seja, “alguém que acompanha aqueles que ele deve conduzir e ‘fazer passar’, correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável.” (BERGALA, 2008, p. 57). Afinal, “a arte se encontra, se experimenta, se transmite, ou melhor, se “passa”” (FRESQUET, 2013, p. 48).

Assim, tínhamos o entendimento de que não se podia ensinar nada, mas apenas poderíamos criar condições para que houvesse aprendizados. Até porque, nas trocas de saberes, não se aprende o que o outro sabe, mas sim se propicia mecanismos para aprender, através de uma atmosfera de estímulos que permitem a descoberta e a invenção, almejando a apropriação e a produção de conhecimento (RANCIÈRE, 2002). Por isso, a produção cinematográfica na escola, ao colocar a câmera na mão dos estudantes, para que eles experienciem e explorem as aprendizagens de forma ativa, criativa e crítica, é algo tão caro para o presente trabalho.

Nesse sentido, o *porteur* se arrisca nessa travessia e partilha, conjuntamente com os outros envolvidos, seus “não saberes”, as surpresas e descobertas no gesto de criação, inventando e vivenciando a experiência artística de forma coletiva. Ele “auxiliará a articular, fazer pontes, a comparar filmes, trechos e texturas, aguçando a observação das sutilezas” (FRESQUET, 2013, p. 44), mas sua principal atuação é na transmissão, como forma de contágio, contaminação da vontade e o desejo de fazer.

Para que efetivamente se dê essa experiência, é necessário, em primeiro lugar, o desejo de quem aprende, sua observação atenta, curiosa, interessada. É preciso

também, a continuidade na exposição à arte, contaminada pela paixão de quem o conduz. Outro vetor fundamental é o silêncio, o não dito, em toda transmissão (FRESQUET, 2013, p. 49).

Assim, abandonávamos a pedagogia da explicação rumo à pedagogia da criação (BERGALA, 2008), da invenção, do risco, da descoberta, da emancipação. Entendendo que, a explicação impede que os sujeitos exercitem sua autonomia e tenham experiências imediatas de conhecimento (RANCIÈRE, 2002). Por isso, o *passseur* não deve ser explicador, mas sim, aquele que deve “criar a cena para que ela possa ser pensada, sentida, interrogada, montada” (MIGLIORIN, 2015, p.87).

A equipe de *passseurs* que atuaram nos encontros da escola de cinema em 2015 foi composta por uma estudante que estava cursando Pedagogia, mas tinha sua primeira graduação em Comunicação Social e Mestrado em Educação, um graduando em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo e por mim, uma mestranda em Educação, licenciada em Filosofia. E, durante o primeiro semestre uma ex-aluna da escola de cinema do CAp UFRJ que iniciou a graduação em Cinema pela PUC-Rio, também participou da equipe e uma doutoranda em Educação, graduada em Pedagogia.

E a equipe de *passseurs* que acompanhou a turma de 2016 foi composta por um estudante de Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo e bolsista do programa de Iniciação Científica, um professor de Artes Visuais do CAp UFRJ, uma professora de música aposentada, e por mim.

Erámos então responsáveis pelo planejamento e a realização dos encontros. Para tal, partíamos da premissa da correlação entre ver e fazer, que se baseia na proposta do cineasta Jean-Luc Godard, de “*ver cinema* como critério fundamental para aprender a *fazê-lo*” (FRESQUET, 2013, p. 110). Sendo o cinema uma linguagem, ele precisa ser exercitado, ou seja, “falar, filmar, escrever” (MIGLIORIN, 2015, p.115), em plena liberdade comunicativa, poética e criativa.

Assim, eram exibidos trechos de produções filmicas, pautadas pela pedagogia do fragmento numa leitura aberta, múltipla e viva, proposta por Alain Bergala (2008). Esse dispositivo disparador parte da “hipótese-cinema” com um espaço de criação e alteridade. Pois, o projeto não busca ser uma escola de cinema com abordagem cronológica e que busca um ensino técnico, mas sim pensa as potencialidades que podem ser despertadas pela convocação a criar outras imagens a partir da ressignificação dos espaços e da abertura do olhar para o Outro.

A proposta de trabalho entende o cinema como forma de arte introduzida no espaço escolar e se afasta da concepção do “filme como produtor de sentido (o autor escolheu esse ângulo ou esse quadro para significar isso) ou nos casos menos graves, como produtor de emoções” (BERGALA, 2008, p. 27). Tal procedimento de apropriação do cinema na escola e sua percepção como arte, não se enquadra dentro de uma disciplina, pois não se busca o uso instrumentalizado da produção imagética, e principalmente por que:

a arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional de disciplina inserida no programa e na grade curricular dos alunos, sob responsabilidade de um professor especializado recrutado por concurso, sem ser amputada de sua dimensão essencial (BERGALA, 2008, p.29).

Buscávamos então, mobilizar a expansão e a transformação dos sujeitos, da forma como eles percebem o Outro e ao mundo, ao convocar a observação do ambiente que os circundam de um nova forma, buscar outras representações possíveis, trabalhar e interagir com o grupo a partir de uma situação inesperada. Entendíamos que essas práticas possibilitavam exercitar a autonomia e a tomada de decisões individual e em grupo a partir do debate, trabalhando assim, a atitude do sujeito quanto à experiência de coletividade e evidenciando que os saberes que se aprendem e se trocam no espaço escolar não se limitam aos saberes formais, mas se expandem e se diluem nas relações interpessoais e nos diferentes modos de sentir, conhecer e ver. Tais movimentos epistemológicos podem partir de uma certa desestabilização de procederes autômatos, na medida em que a arte é “um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo estudante sem a experiência do “fazer”” (BERGALA, 2008, p.30). E é justamente promovendo a experiência de criação na prática que o projeto possibilita.

É interessante notar a relação que, em ambas as turmas, os estudantes tinham com as artes. Muitos faziam teatro dentro ou fora da escola, tocavam algum instrumento musical ou desenhavam, dando uma pista de seus hábitos culturais. E que talvez, por essa conexão, buscassem estreitar seus laços com a produção cinematográfica²¹.

²¹ No que tange a essa questão, no primeiro encontro de 2015, como proposta de exercício para conhecermos os estudantes e suas motivações para participarem dos encontros com o cinema, exibimos fragmentos dos filmes *JLG por JLG* (disponível em: <https://youtu.be/mk1AK-G6UF4>), documentário autobiográfico lançado no Brasil em 1995. Neste autorretrato, o diretor Jean-Luc Godard reflete sobre seu lugar na história do cinema, sobre a interação entre a indústria cinematográfica, o filme como arte e sobre o ato criativo. E *Cada Um Com seu Cada Qual* (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gSfBvKTQy_Y). Nesse curta, a diretora brasileira Flávia Castro, traz Camila, uma menina de 8 anos, que vê uma caixa de papelão cair de um “burro sem rabo” e tenta devolvê-la a seu dono – um catador de papel. O homem lhe dá de presente a velha caixa. Ao chegar a casa, Camila encontra uma câmera na caixa – e então começa sua aventura.. Depois, solicitamos que cada um dos

Outro dado que nos ajuda a refletir a respeito da formação cultural dos estudantes do Colégio de Aplicação da UFRJ é que, no espaço reservado para os encontros da Escola de Cinema, onde fica o armário com os equipamentos e onde montávamos a estrutura para os momentos iniciais de projetar, ver e comentar as produções, a sala de Línguas Estrangeiras, há um piano, onde, estudantes de diversas idades entram para tocá-lo. Essa interação com o instrumento já apresenta rastros da amplitude do rol de referências musicais e culturais que essas crianças têm acesso, pois o repertório executado ia desde músicas *pop* norte americanas e inglesas à composições de Beethoven e Mozart.

Com isso, podemos perceber que os atores dessa cena, composta no espaço escolar, são permeados de múltiplas referências e que já apresentam uma abertura para interações. Talvez, por conta disso, haja uma postura de acolhimento para o encontro com a alteridade, viabilizada pelo cinema. Afinal, tanto os membros da equipe do CINEAD quanto os estudantes do Colégio de Aplicação da UFRJ partilham do desejo de reinvenção, fazendo assim, com que seja possível criar outras maneiras de ser, estar e perceber no e com o mundo.

estudantes se apresentassem a partir do cinema. Em meio a essas produções a fala de uma estudante chama atenção. Ela, aos 15 anos, afirma que, uma de suas motivações para participar do CINEAD é, além do seu gosto pelas artes, é uma possível abertura para aprendizados técnicos que podem lhe ajudar a ingressar no mercado de trabalho.

2. MONTAGENS DO QUE SE VÊ

2.1 Um “plano geral”²² da visualidade

Guy Debord (2012) parece ter antevisto o futuro ao proferir que na “sociedade do espetáculo” as relações seriam mediadas por imagens. Para ele, “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, *mediadas* por imagens” (p.14). Essa difusão imagética massiva é também uma “*Weltanschauung*”, ou seja, uma visão de mundo proveniente de um mundo visual que se materializou.

Tal afirmação pode ser verificada contemporaneamente pelas constantes interações sociais, apoiadas pelos novos suportes tecnológicos de informação, que proporcionam amplo acesso às redes sociais virtuais. Esses dispositivos, cujas plataformas possibilitam extensiva (re)produção e troca de imagens, tornam, em certa medida, a relação entre “real” e “virtual” tão estreitas, que a fronteira entre esses campos se confundem, ao ponto que, em vez de agir naturalmente, passa-se a posar para as mais diversas “câmeras”, para se tornar uma imagem (agradável) a ser transmitida, compartilhada e curtida, por todos, o tempo todo. Num fluxo imagético ininterrupto e infinito.

Debord (2012) aponta a dificuldade de estabelecer uma oposição entre “espetáculo” e vida social, pois:

O espetáculo que inverte o real é efetivamente um produto. Ao mesmo tempo, a realidade vivida é materialmente invadida pela contemplação do espetáculo e retoma em si a ordem espetacular à qual adere de forma positiva. A realidade objetiva está presente dos dois lados. Assim estabelecida, cada noção só se fundamenta em sua passagem para o oposto: a realidade surge no espetáculo, e o espetáculo é real. Essa alienação recíproca é a essência e a base da sociedade existente (p.15).

Pode-se então perceber como a relação entre as instâncias do “real” e do “virtual” acabam se imbricando e se retroalimentando, fazendo com que a virtualidade seja entendida como múltiplas potências possíveis, e sua efetivação nas redes sociais, elenquem mais uma, entre tantas versões possíveis de mundo. Além disso, outro apontamento feito por Debord (2012) é como a relação espetacular, em certa medida, adquire um *status* mercadológico; como se cada indivíduo se tornasse um produto dentro da lógica sistêmica, que devesse ser desejado e consumido.

A tessitura social, a facilidade e a velocidade de reprodução imagética, fazem com que a imagem seja inserida numa lógica de consumo, não apenas por sua produção massiva, mas pela apropriação que a publicidade e os meios de comunicação de massa fazem dela, para

²² Tal conceito é utilizado para designar, no cinema, um movimento de câmera que mostra uma grande fração de espaço, que busca situar a ação, mas também as relações de espaço.

criar, propagar discursos, construir realidades e fomentar desejos. Esse sistema produtivo e de circulação de imagens hiperestimula e acelera os ritmos de interação, numa sociedade ávida pela representação da “realidade”, pelo desejo de novidade e de atenção voltada para experiências efêmeras, mas que sejam marcadas por alguma intensidade, que no geral se dá por choques de estímulos.

A midiaticização da sociedade, a incitação pela visibilidade e a adoção cada vez mais rápida dos novos artefatos tecnocientíficos em meio aos vertiginosos processos de globalização de todos os mercados, faz entrar em colapso a subjetividade interiorizada, trabalhada nas salas de aula e nos lares ao longo dos séculos anteriores.

Aos poucos, ainda que numa velocidade que pode impedir a compreensão dos sentidos dos processos, ao lhes escamotear a densidade da experiência, desmorona-se toda a arquitetura psicofísica que sustentava aquele protagonista dos velhos tempos modernos. Saem de cena, assim, um tipo de corpo e um modelo de subjetividade cujo cenário privilegiado transcorria em fábricas e colégios, e cujo instrumental mais valorizado era a palavra impressa em letras de fôrma (SIBILIA, 2012, p.49).

Assim, há um deslocamento das maneiras de se exercer os processos subjetivos. Ocorre a transição de práticas de subjetividade voltadas para atividades que solicitavam o exercício da interioridade, como a leitura e a escrita, para práticas que convocam a exteriorização dos sujeitos, como a produção de imagens de si e de suas práticas cotidianas, que culminam na espetacularização da vida.

Em consonância com esse processo de transição, os dispositivos eletrônicos comunicacionais de uso cotidiano, como *tablets* e *smartphones*, convocam de seus usuários rápidas adaptações corporais e subjetivas aos novos ritmos de experiências, “permitindo responder com a maior agilidade possível à necessidade de reciclagem constante e de alto desempenho” (SIBILIA, 2012, p. 51).

Existem então, novas coações socioculturais, pois esses novos suportes de interação viabilizam o surgimento de maneiras inéditas de ser e estar no mundo, mas que, ao mesmo tempo fazem com que, aqueles que nasceram e crescem nesse novo ambiente, encontrem na escola um espaço de completa ruptura com esse *modus operandis*, devido aos seus valores alinhados à sociedade de controle (DELEUZE, 2013) e suas marcas disciplinares (FOUCAULT, 1977).

Há então, uma incongruência entre os procedimentos subjetivos de jovens e crianças e o que as instituições esperam deles. No caso da relação com a escola, há uma tensão, na

medida em que, as subjetividades dos estudantes não se constituem apenas pelas instituições disciplinares, mas nas experiências cotidianas, que são muito mais midiáticas, regidas sob a lógica mercantil, conectadas as redes de informação, ao regime de agitação ininterrupta e ao constante fluxo de dados fragmentados e dispersos. Dessa forma, nada começa, nada termina, nada permanece, porque tudo flui rapidamente. E, por atuarem com usuários midiáticos, a ação dos indivíduos se dá a partir da conexão com estímulos imediatos, numa soma de fluxos, onde não há interpretação de imagens, não há sentido teleológico. Só há aceleração e desejo pela novidade.

O grande volume de fluxos imagéticos propulsionados pelos meios de comunicação e pelas produções dos sujeitos em seus dispositivos móveis, transformou o processo cognitivo e os modos de produção de subjetividade. Pela imensa quantidade de hiperestímulos, que convocam os sentidos, e em espacial o olhar dos sujeitos, os processos subjetivos não mais atuam no binômio atenção/desatenção, mas sim nos termos de dispersão e distração fruto de um campo social, urbano, psíquico e industrial saturado de informações sensoriais.

É possível ver como um aspecto crucial da modernidade uma crise contínua da atenção; ver as configurações variáveis do capitalismo impulsionando a atenção e a distração a novos limites e limiares, com a introdução ininterrupta de novos produtos, novas fontes de estímulo e fluxos de informações, e em seguida respondendo com novos métodos de administrar e regular a percepção (CRARY, 2004, p.68-69).

Esse sistema econômico, que na modernidade é emergente, demanda a atenção de um sujeito em relação a uma ampla gama de novas tarefas produtivas e espetaculares, que têm um ritmo acelerado, e também um sistema cujo movimento interno estava erodindo continuamente a base de qualquer atenção disciplinar, ou seja:

parte da lógica cultural do capitalismo exige que aceitemos como *natural* a mudança rápida da nossa atenção de uma coisa para outra. O capital, como troca e circulação aceleradas, necessariamente produz esse tipo de adaptabilidade perceptiva humana e tornou-se um regime de atenção e distração recíprocas (CRARY, 2004, p.69).

Desse modo, a questão da *atenção* como problema teve início no fim de 1870, com a crise do *status* do sujeito perceptivo. Assim, a questão da visualidade do fim do século XIX parte da densa rede de textos e técnicas ao redor da qual a verdade da visão foi organizada e elaborada. Através da estrutura da atenção, o corpo que vê é organizado, tornado produto.

A atenção foi uma característica importante de um sujeito produtivo e adaptável socialmente, mas o limite que separava uma atenção socialmente útil de um atenção perigosamente absorpta ou desviada era profundamente nebuloso e podia ser descrito

apenas em relação a normas performativas. A atenção e a distração não eram dois estados essencialmente diferentes, mas existiam um único *continuum*, e a atenção era, portanto, como a maioria cada vez mais concordou, um processo dinâmico, que se intensificava e diminuía, subia e descia, fluía e refluiu de acordo com um conjunto indeterminado de variáveis (CRARY, 2004, p.72).

Dentre as variações e indeterminações possíveis, a atenção também representa uma ampla gama de discursos institucionais, bem como uma atividade sintética, uma energia centrípeta que seria a cola que amalgama um “mundo real” contra vários tipos de colapsos sensoriais ou cognitivos. E, por conta de diversas determinações sistêmicas ela adquire um novo ritmo, que se torna uma forma de trabalho: o trabalho como consumo visual; a “mercadoria como imagem”. Benjamin (1986) chama de “entronamento da mercadoria”, esse sistema de objetos baseado na produção contínua do novo, em que a atenção é mantida e realçada pela introdução regular da novidade.

Surge então, a cultura de massa como catalizador no desenvolvimento de novas formas dessa cultura visual acelerada, que faz crer que um observador “normal” é conceituado não apenas em relação aos objetos de atenção, mas também em relação ao que não é percebido, às distrações, às margens e periferias, excluídas ou reprimidas do campo perceptivo.

Dentre os espetáculos que estão inseridos dentro da lógica da cultura visual temos a câmara escura, os *vaudevilles*, os *peep shows*, os panoramas e o cinema. Cada um, ao seu modo, solicitam do espectador sua atenção em meio a um fluxo de imagens e de estímulos sensoriais, além de uma adaptação em meio a tantos choques e informações. Nesse contexto, os aparatos técnicos, tal qual projetores e câmeras, são viabilizadores dessas produções, propagadoras de imagens, estimuladoras dos sentidos e promotoras de novas formas de relações.

Essa nova forma de interação e a velocidade de produção, transmissão e recepção desses conteúdos imagéticos, que são aparentemente de fácil compreensão e absorção, inaugura outro regime atencional, uma nova forma de produção de sentidos e de estabelecer correlações; diferentes de quando não havia tantos estímulos. Assim, a atenção torna-se um item valioso.

Com esse novo regime de atenção, essas práticas cotidianas e culturais esculpem corpos e produzem subjetividades hiperestimuladas sensorialmente e inseridas em modulações de aceleração, que experienciam outras formas de ser e estar no mundo. Afinal, a recepção estética é marcada pela instabilidade, e, o corpo do indivíduo passa a ser tema de experimentações e novos discursos que tentam regular e controlar os atores sociais, na medida em que esse corpo é mais um componente que circula e constitui o espaço urbano. O corpo é

lugar da visão, da atenção e da estimulação. Talvez, por essa razão, até hoje ele continue ocupando lugar de destaque nas produções imagéticas, que muitas vezes o erotizam e o tornam objeto de desejo.

No entanto, é interessante o fenômeno que busca promover processos de imaterialização da visão, como se esta fosse uma entidade para além do corpo, ou melhor, descorporificada (CRARY, 2015). Ao mesmo tempo que o corpo deve ser voltado para o trabalho industrial, parece que a visão, que recebe a cultura de massa e que se distrai em espetáculos visuais, atua como alento ao desgaste da força física. Talvez seja nesse ponto que se encontre a intensidade da penetração das produções da Indústria Cultural. Assim, percebemos a relação entre o contexto sóciohistórico e os processos subjetivos, na medida em que se entende que, “a visão e seus efeitos são inseparáveis das possibilidades de um sujeito observador, que é a um só tempo produto histórico e lugar de certas práticas, técnicas, instituições e procedimentos de subjetivação” (CRARY, 2015, p.15).

Nesse contexto de organização social do trabalho imerso nessas novas configurações sociais, a Revolução Industrial modificou não apenas o sistema de produção material, mas também os modos de ser e estar no mundo. Afinal, é no fim do século XIX, que a reprodutibilidade técnica e a produção em massa são impulsionadas, como nos fala Walter Benjamin (1994). As técnicas modernas geram mudanças na sensibilidade e na forma de produzir arte, fazendo com que o espectador, inserido nessa nova lógica social, busque novas experiências estéticas, por conta dos estímulos da sociedade de consumo.

Nesse sentido, pode-se entender a ideia de modernidade como sendo composta pela multiplicidade e pela simultaneidade de experiências, que provocaram mudanças nos processos subjetivos a reboque das transformações sociais, econômicas e culturais em escala sistêmica e produtiva.

Um ícone dessa nova forma de interação e de apreensão da realidade é o cinema, pois está diretamente relacionado à esfera cultural no que tange ao cotidiano e a invenções técnicas, constituintes da subjetividade dos sujeitos. Sendo assim, um representante dessas transformações, por ser a convergência de avanços tecnológicos, representação, espetáculo, distração, consumismo, efemeridade, mobilidade, entretenimento, desejos, produção simbólica e também arte.

Assim, por estar em meio a toda essa multiplicidade de possibilidades e “contradições”, que entendo que o cinema pode ser um compatibilizador entre as demandas institucionais e sociais e as diversas formas de ser e estar no mundo. Ocupando esse espaço

limítrofe entre a tecnologia e a humanização, ele se apresenta como um meio possível de (re)inventar a realidade dada, e lançar um novo olhar para si e para o mundo.

2.2 A atenção colocada em foco

Na sociedade contemporânea há um excesso de dados imagéticos, sonoros e informacionais, produzidos e compartilhados pelas tecnologias digitais, que circulam de maneira acelerada. Esses dados hiperestimulantes solicitam a constante mudança do foco de atenção, devido a tantos apelos sensíveis. Como agravante, a busca ávida por novidades faz com que a atenção deslize por fatos e situações sem se concentrar em um único evento. Nesse sentido, a atenção torna-se um “problema”, pois essa forma de atuação se reflete em baixos rendimentos na realização de tarefas, dificuldades em executar projetos de longo prazo e de seguir regras, haja vista que, a capacidade de lidar com a ideia de categorias fixas e não fragmentadas fica prejudicada. Assim, se não há uma noção fixada, as regras e procedimentos comportamentais adquirem um *status* flexível.

No espaço escolar, onde essas ações supracitadas são constantemente solicitadas e a atenção focada é convocada nos processos de aprendizagem, essa situação torna-se uma questão chave. Culpa-se a criança que não aprende, por não “prestar atenção”. Dão-lhe um diagnóstico e medicam-na, na tentativa de solucionar essa questão individualmente. Essa percepção parece esquecer todo o *modus operandis* contemporâneo que hiperestimula os sentidos dos sujeitos, desorientando-o de um foco único.

Os hipertextos, as multireferências, a possibilidade de navegar na *web* com uma infinidade de abas abertas e os aplicativos que viabilizam conversas simultâneas e instantâneas, por exemplo, permitem uma atuação cognitiva e atencional mais ampliada, e que, não atuam mais sob a lógica do enfoque em uma única informação, mas sim uma diluição do foco atencional. Além disso, conforme abordado anteriormente, há a transição de processos de interioridade e analogia, com sujeitos em meio a processos que faziam com que eles se voltassem para si e sentissem o passar do tempo cronológico, para processos de exposição e digitalização, onde os sujeitos produzem e propagam discursos e imagens sobre si no ritmo da velocidade.

Nessa lógica, que solicita um único foco da atenção, o processo cognitivo é entendido como sistema de codificação e decodificação, que recebe dados externos e soluciona problemas, enfatizando assim a existência de um comportamento controlado e a realização de tarefas. Essa concepção é muito restrita, por pensar a questão da atenção a partir de maneiras

de fazer com que haja uma adaptação e que se restabeleça a capacidade de “prestar atenção”, como se seu funcionamento ocorresse de forma binária: 0-1, atenção-desatenção, *on-off*. A partir dessa percepção, qualquer tangenciamento é considerado negativo, por não atender às pré-determinações. Sob essa perspectiva, a dispersão e a distração, também são elementos rejeitados. No entanto, esses fenômenos que são considerados como similares, se dão de formas distintas.

A dispersão nada mais é do que o deslocamento do foco da atenção, refletindo como desconcentração e ruminância das experiências. Já a distração são os diferentes percursos por onde a atenção transita, vagueia e pratica a errância. Ela atua:

Fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitado prestar atenção e indo na direção de um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora do lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas, objetos desfocados e ideias fluidas, que advêm do mundo interior ou exterior, mas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão (KASTRUP, 2004, p. 158).

Essa postura frente à tarefa solicitada, que tem desvios, mas que não são percebidos de forma negativa, amplia o sentido do que seja a cognição. Nessa perspectiva expandida, os processos cognitivos aparecem em diálogo com a possibilidade de percorrer novos caminhos e encontrar com “pensamentos fora do lugar”, “percepções sem finalidade” e “ideias fluidas”, que se potencializam na criação artística, a partir da (re)invenção de si e do mundo. Afinal, as artes externalizam os pensamentos não pensados até o momento, pois eles se encontravam fora de um regime lógico e racional; não buscam uma finalidade pragmática, utilitarista, mas transcendem os parâmetros sistêmicos; e não se mantêm sob ditames rígidos e prescritos, mas explora, permeia e se liquefaz nos *entre lugares*. Essas características são muito preciosas para o presente trabalho, na medida em que a proposta entende a entrada do cinema no espaço escolar como uma possibilidade de fazer arte e investiga as possibilidades de experienciar outros aprendizados.

No sentido de buscar diversas formas de materializar os processos criativos, ampliar o repertório de referências culturais dos estudantes e exercitar a criação artística em sua potencialidade cognitiva e em suas diferentes formas de expressão, é que propusemos com a turma de 2015, corporificar e dialogar com duas formas de arte e a interajam com tintas, pincéis e cavalete.

A inspiração se deu a partir de fragmentos do filme *O Mistério de Picasso*²³, de Henri-Georges Clouzot, onde o pintor cria 20 telas e o cineasta acompanha os momentos de atuação de sua misteriosa criatividade, filmando do lado inverso das telas que eram pintadas. Para tal foram utilizadas tinta e papel especiais e, nas pinturas a óleo, as imagens eram exibidas pela técnica de animação *stop-motion*. Ao que se sabe, todas as obras criadas para o filme foram destruídas, quando ele foi finalizado. O interessante desse filme é que ele mostra o processo de criação quase que em tempo real, evidenciando a processualidade que envolve o gesto criativo, além de fazer ver que a criação das obras demanda trabalho, tempo, espera. Que é necessário “observar, *ver* e depois começar a imaginar, trocar a passividade pela atividade” (CARRIÈRE 2015), para só então, a criação começar a se realizar. Acreditamos que esses ensinamentos são muito caros ao gesto de criação cinematográfica. Além disso, o filme proporciona o encontro com um grande pintor e sua obra.

Coincidentemente, no mesmo período, um centro cultural da cidade estava com uma exposição com diversas obras de Pablo Picasso. Nesse sentido, também foi uma maneira de instigar àqueles que não tinham visto a exposição, a visitá-la, mostrando assim nosso comprometimento com a formação cultural desses sujeitos.

O filme tem imagens tão vigorosas que, durante sua exibição, houve um silêncio sepulcral e tamanha atenção focada, concentrada e aberta no filme, que até mesmo uma cartela de informações finais, que estava em inglês, os estudantes fizeram questão para que fosse pausada, para que pudessem traduzi-la. Esse gesto nos dá uma pista do quanto tinham desejo de aprofundar sua compreensão a respeito do que foi visto, tanto no que diz respeito aos elementos imagéticos quanto aos elementos textuais.

Eles então começaram a expor, muito empolgados, suas impressões a respeito do que foi visto. Em suas falas comentavam a postura do pintor e a temporalidade do filme, que levava a acompanhar o que ele “tava fazendo”, bem como seu maravilhamento ao verem as obras surgindo nas telas, e na própria tela de projeção, que, anteriormente em branco, ia ganhando cores e outras intensidades.

Os estudantes então, foram convidados a pintar telas e capturar esse processo criativo, explorando as diversas posições de câmeras e construindo assim diversos enquadramentos e pontos de vista. Eles então, se dividiram em dois grupos, onde, no primeiro momento um grupo deveria pintar enquanto o outro captava esse momento de exterioridade criativa. No segundo momento, essa função deveria ser cambiada. Tal exercício foi muito interessante,

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rVT0w54l6io>

pois envolvia duas expressões artísticas com diferentes processos criativos e com características de linguagens muito próprias, colocadas em relação por meio do gesto criativo.

Ao longo do desenvolvimento da atividade foi possível observar o envolvimento dos estudantes com a proposta de exercício. Um estudante, em especial, parecia querer exercer todas as funções, executando todas com extrema seriedade a proposta. Mas todos, pareciam estar imersos, num misto de absorção e ludicidade, participando e colaborando para a produção audiovisual inspirada no filme que acompanhava o processo criativo e produtivo de Picasso. Talvez, porque tivessem plenamente envolvidos para que o gesto criativo ocorresse.

Assim, foi possível observar a abertura que as artes possibilitam em relação à alteridade, baseada no tripé mundo, eu e Outro, haja vista que um eu se expõe e interage com outrém, compartilhando sua percepção de mundo e entrevedo a possibilidade de transformação. Pois os sujeitos se voltavam para si, exteriorizavam-se em cooperação com os outros, tendo como inspiração a afetação com obras produzidas em outro espaço tempo que não o seu, mas que lhes tocava.



Figura 3: *Frame* de uma das cenas capturas por um dos grupos em que a pintura é captada do lado oposto onde foi pintada, deixando-a em primeiro plano, tal qual no filme *O Mistério de Picasso*.



Figura 4: Grupo pintando enquanto outro, fazendo uso de duas câmeras captura os momentos do processo criativo. Fazendo ver tanto o que está sendo produzido por um ângulo e os gestos de criação de outro. Pode-se ver também o uso da claquete como elemento cinematográfico.



Figura 5: Estudantes que capturam a obra que está sendo produzida.



Figura 6: Estudante capturando o momento de criação artística.

Com essa experiência, podemos pensar em uma concepção ampliada da cognição, que não se limita a pensar a solução de problemas, mas que é compreendida enquanto processo cognitivo que ressignifica e amplia as possibilidades de interação e invenção do eu e do mundo, como nos fala Virginia Kastrup (2004), que inventa e cria sentidos. Na medida em que não se atém a regimentos e princípios enrijecidos entre um sujeito e um objeto dados, como se as concepções de eu e de mundo pudessem ser determinadas, a atenção passa a ser considerada “uma prática de invenção de regimes cognitivos diversos, co-engendrando, ao mesmo tempo, o si e o mundo, que passam à condição de produtos do processo de invenção” (KASTRUP, 2004, p.159). Nesse sentido a cognição agrega também a invenção de problemas e não mais apenas uma possível solução, rompendo assim com uma relação de passividade frente aos acontecimentos.

Ao incluir a problematização, a solução e o problema passam a se complementar e não mais são compreendidas como binomiais e opostos, pois ao incitar uma ação sobre e com o problema, emerge o processo da aprendizagem inventiva através da ruptura do fluxo cognitivo habitual, também chamado de *breakdown*, ou seja, uma perturbação, uma problematização, quebra ou rachadura na continuidade cognitiva (KASTRUP, 1999).

Em meio ao fluxo criativo dos estudantes, nós, *passseurs*, também erámos convocados a problematizarmos nossa prática frente à eventos inesperados. Em 2016, houve um dia em que a gravação durou mais tempo do que o previsto, e que ficamos na sala por mais tempo, descarregando os arquivos das câmeras e recarregando suas baterias, e algumas estudantes, que eram do turno da tarde e estavam em seu momento de recreio, entraram na sala, e se mostraram muito curiosas com a estrutura que estava montada, as imagens projetadas, carteiras “desordenadas”, caixas de som e muitos fios conectando os equipamentos.

Elas perguntaram o que eu estava fazendo e porque eu estava com câmeras. Expliquei-lhes sobre o CINEAD e sua proposta e elas ficaram entusiasmadas e ao mesmo tempo inquietas com a possibilidade de fazer cinema na escola. Curiosas, quiseram ver os filmes produzidos. Mostrei-lhes o filme *Escola Espetacular*, feito por Bernardo, em que, durante a captação das imagens, havia passado na sala dessas estudantes. Ao verem sua imagem projetada em dimensão ampliada na parede - tela, se mostraram alegres, tecendo comentários sobre seus colegas de classe e sobre sua própria aparência.

É interessante notar que, mesmo tendo nascidas na época das capturas de imagens instantâneas, elas mostraram algum estranhamento ao verem sua imagem em outro suporte. Será que foi o tamanho da projeção que provocou essa sensação? Ou será que foi a captura e

ressignificação de sua sala de aula e de outros espaços que lhes são tão comuns que as levaram a ficar admiradas?

Perguntei-lhes então se queriam filmar, e em resposta positiva, entreguei-lhes as câmeras, mas antes de saírem para filmar, Camile, Luana e Julia que participavam dos encontros da Escola de Cinema, lhes ensinaram a manusear a câmera, compartilhando alguns saberes e contagiando-as com seu gosto pelo cinema.

Talvez, inspiradas pela obra de Bernardo elas tenham começado a documentar o cotidiano escolar de forma descomprometida, numa tentativa de compartilhar suas perspectivas do que seja o recreio, a escola e os sentidos de transitar por esse espaço. É muito interessante ver o maravilhamento da intermediação da realidade pela câmera. Em dado momento, a câmera subjetiva capta a cobertura de pedras de uma parte do pátio, e ouve-se uma voz feminina dizendo em tom de encanto: “olha esse chão, gente!”. Então, as pedrinhas são chutadas e ouvimos o barulho de seu deslocamento e a câmera se aproxima num *close up*, na tentativa de alcançar e quase entrar naquela textura. Outra imagem captada, muito interessante é o percurso do olhar que é feito de uns *stencils* que estão na parede, mas que, quando há um *stencil* de câmera de segurança, a imagem é aproximada em *zoom in* e se detêm alguns segundos nelas, como se denunciasses a metalinguagem.

Sei que poderia ter dado um direcionamento, tal qual acontece nos exercício propostos nos encontros da Escola de Cinema, mas fiquei tão surpreendida com esse encontro e com a curiosidade daquelas estudantes com todos aqueles artefatos, que não dei um direcionamento pedagógico. Apenas ofertei-lhes a exploração visual e a captura de imagens como uma, entre tantas brincadeiras e invenções possíveis. Esse evento remete à experiência não roteirizada de criação de imagens pela manipulação da câmera (SILVA, 2011) e também a desestabilização dos processos de trabalho (RAMAGNOLI, 2009), fazendo com que, nesse momento eu tivesse que negociar com essa realidade apresentada.

Nesse movimento de flanância, exploração e captura das imagens na escola, alguns de seus colegas de turma, bem como outros estudantes que as conheciam começaram a se colocar de forma eufórica frente às câmeras, provocando uma grande agitação. Alguns tentavam interferir nas gravações jogando folhas sobre quem estava com a câmera, se direcionando de forma direta à objetiva ou mesmo tentando observar no visor o que estava sendo filmado. Isso mostra como a entrada do cinema, seja por um gesto, seja por algum elemento que esteja vinculado a ele, como a câmera, por exemplo, provoca agitações, desestabilizações e desordena. O comportamento desses estudantes nos remete, em alguma medida, à uma certa “performance de sua vidas frente às câmeras”, em que “cada performance se caracteriza como

um meio de a personagem marcar sua presença e de estar no mundo do filme e da vida” (BEZERRA, 2013, p.409), gerando um “acontecimento que é produzido em função da filmagem” (LINS, 2013).

“Os personagens são reais, mas, diante da câmera, constroem seus autorretratos, encenam suas histórias, se inventam a partir do que gostariam de ser, do que talvez sejam, do que pensam que o diretor gostaria que fosse, e tudo isso no próprio ato de falar” (LINS, 2013, p.383). As imagens que estavam sendo produzidas tinham um certo caráter documental e buscavam capturar os eventos daquele espaço-tempo, engendrando assim reinvenções de si no espaço escolar, em que os sujeitos, enquanto estudantes devem se portar de maneira determinada, mas que, nesse contato com a câmera, uma outra realidade era produzida, e eles se comportavam de outra maneira, diferente da forma solicitada dentro da sala de aula da instituição escolar.

Além disso, alguns estudantes me perguntavam se também podiam filmar, mas nesse momento, já se aproximava o fim do recreio. Assim, dava-lhes uma resposta negativa, elas perguntavam se poderiam filmar “amanhã”, ao que eu lhes informava que apenas na outra segunda feira é que estaria novamente na escola. Assim, podemos entender esse evento como um indício de como o cinema na escola perturba e altera a ordenação desse espaço e a forma de interação que nele ocorre. Ele consegue provocar outras mobilizações, criando também um território sensível, em que afloram as emoções dos sujeitos e também seus conflitos internos e externos.

Nessa perspectiva que inclui rupturas, deve-se também romper com as ideias de que a cognição encontra-se inscrita no tempo, que segue uma linearidade, uma sucessão causal, e sim percebê-la como imersão na duração, como um encontro com as possibilidades e com os imprevistos. Haja vista que, essa concepção ampliada de cognição se apresenta na pura atualidade, remetendo à conceituação de Bergson, pois o tempo não é mais aquele que “passa”, que percorre e se desloca numa teleologia, mas sim é um tempo da intensidade e da duração. A ideia de atualidade é entendida como politemporalidade (pois agrega passado, futuro e presente). Ela é o que *É*; o que está sendo; no momento do acontecimento, da duração, e carrega consigo todas as suas imprevisibilidades. *É* o momento do pensamento em construção, do movimento que o constitui.

Essa atenção à duração atua como uma atenção suplementar. Diferentemente da atenção voltada à vida e a ação prática, que se volta para uma percepção utilitária e para a execução de ações ordinárias, a atenção suplementar é caracterizada como uma imersão, “um mergulho na duração” (KASTRUP, 2004, p.163).

E, fazer cinema na escola ativa não só essa atenção suplementar, mas também convida a imergir na experiência do fazer politemporal, haja vista que ao apertarem o botão de “gravando”, o acontecimento e suas “imprevisibilidades” são o que entra em cena e o tempo ganha outra dimensão; não é mais o tempo cronológico, cronometrado, mas a duração do momento; um tempo encenado; um tempo de outros possíveis.

Um exercício proposto nos encontro de cinema que solicita a atenção suplementar, a imersão nos acontecimentos, um mergulho na duração por meio da descronologização do tempo é o *Minuto Lumière*. Nesse exercício, remontando o início do cinema, deve-se com a câmera parada e sem usar nenhum recurso, como o *zoom*, por exemplo, enquadrar um acontecimento e capturá-lo durante 60 segundos. Esse tempo cronológico é estipulado porque essa era a duração máxima que o cinematógrafo dos irmãos Lumière conseguia capturar, nos primórdios do cinema. Mas, na prática desse exercício a relação com o tempo não se restringia ao tempo cronológico, mas sim ao tempo vivido, ao tempo da intensidade, a um tempo outro.

Durante a exibição dos *Minutos Lumière* produzidos pelos estudantes eram levantadas algumas indagações a respeito da espontaneidade daquelas imagens. Como por exemplo, em um filme em que capturaram um grupo de crianças tocando flauta, houve questionamentos se, os estudantes que apareciam nos planos estavam ou não encenando e o porque da escolha de tal momento e não outro. A partir dessas questões foi possível apresentar o entendimento do cinema como escolha e seleção (BERGALA, 2008). Além disso, foi um potente momento onde pudemos observar a escola e seus acontecimentos de maneira mais atenta. Fazendo emergir a indagação de que, a criação cinematográfica possibilita lançar um olhar novo por um espaço tempo ordinário, haja vista que

a câmera é um olho especial, mais diferente do que percebemos. Nosso olho pode passar rapidamente de um objeto a outro. Saltar por cima de imagens intermediárias que não lhe interessam. Numa câmera, não há essa maneira humana de ver. O olhar está em todos os lugares ao mesmo tempo; está “dentro das coisas” (...)” (CARRIÈRE, 2015, p.160)

Dessa forma, ao pensar com imagens em movimento, podemos levar a crer que se atua no interior de um acontecimento, na seleção do que foi escolhido mostrar, e assim, na exposição de uma versão possível da realidade.

Nesses reencontros com os espaços tempos familiares o foco da atenção se mobiliza para as imagens projetadas, e até mesmo os considerados dispersos e distraídos, cuja atenção flana, param e se concentram para capturar e apreciar tais imagens, num gesto atencional

concentrado e aberto, ao mesmo tempo (KASTRUP, 2004). Há uma penetração de afetos e espaços que, de alguma maneira são partícipes e por isso, talvez os elogios tenham surgido, por despertar o plano afetivo e familiar, que agrega o tempo que passou cronologicamente e o tempo em que se viveu intensamente.

Tradicionalmente existem dois eixos de entender o tempo. Um partidário da eternidade e outro partidário da história. O primeiro inclui as teorias que buscam os invariantes da cognição, que reconhecem que as percepções são variantes, que hábitos e lembranças se transformam, se restringindo aos conteúdos perceptivos, da memória e do pensamento, não atingindo as formas de conhecer. Em contraposição a essa linha surge a psicologia histórica, de Jean Pierre Vernant e Philippe Ariès, que questionam uma idéia de eternidade, presente na psicologia. Dizendo como o tempo modifica as condições da cognição, transformando conteúdos e regras de funcionamento.

Todavia, Virgínia Kastrup (2004) nos apresenta outras perspectivas que trazem as condições históricas, um presente atual, que problematiza as configurações históricas, visando entender como o atual pode provocar rupturas em estruturas pré-estabelecidas e dar espaço ao novo. Para tal, se faz vital valorizar *breakdowns* (rupturas provocadas por elementos concretos), devires e instabilidades, pois alocam a invenção para o tempo presente.

Sob essa ótica, o sistema cognitivo é entendido como sendo um sistema vivo, em constante movimento de autoprodução, autopoietico, sendo concebido pela relação: SER=FAZER=CONHECER. Dessa forma, a atuação se mescla com o próprio processo de criação de si. Assim, a cognição se liga a um fazer, a um nível experiencial de interação com outros elementos do organismo, em que a estrutura propicia determinadas condições, sem determiná-las, pois ela é aberta a permutas e a sofrer efeitos imprevisíveis. Afinal, a cognição não soluciona, mas sim, também problematiza e inventa. É sob essa perspectiva de cognição autoprodutiva e que dialoga os modos de ser, fazer e conhecer que entendo como o cinema deve operar dentro do espaço escolar. Como um inventor de possibilidades, espaço de criação e de aprendizados.

A Teoria da Autopoiese toma como “exemplo” a questão do artista como protótipo do aprendiz, onde aprender não se resume a adaptação nem a obtenção de um saber determinado, em uma situação previamente dada, mas a inovação, a invenção de si e do mundo, onde artista e obra são constituídos em concomitância. No campo investigado, a teoria dialoga com o fazer cinematográfico na medida em que os estudantes (re)inventem as possibilidades de si e da realidade que os circundam, através das possibilidades dessa expressão artística, por meio

das diferentes formas que a câmera é posicionada, em que é possível ensaiar novos modos de ver.

Um exercício que ajuda a perceber esse gesto, e que foi realizado com a turma de 2015, é a proposta de filmar a “mesma cena”, mas de diversos ângulos diferentes, oportunizando os diversos enquadramentos e os diversos sentidos que emergem através deles. Destarte, os estudantes eram convocados a explorar as diversas perspectivas de uma mesma situação, mas que, a cada vez, ela se renova, num gesto de retorno da diferença e de agenciamento da novidade a partir da revisitação.



Figura 6, 7 e 8: *Frames* da mesma cena, mas captada por diferentes posicionamentos de câmera.

Nesse (re) fazer, diversos aprendizados são mobilizados, e envolvem tanto entes mentais como entes corpóreos, onde um se agencia ao outro. Esse agenciamento é uma relação imediata, ou seja, sem intermediários representacionais, onde há uma comunicação direta, sem hierarquizações, determinações ou submissões, sem causalidades unilaterais, mas sim interações de processos, fluxos, movimentos.

Esse acoplamento suscitado pelo agenciamento gera máquinas, mas máquinas heterogêneas, pois as relações que se estabelecem no aprendizado são complexas. A eliminação dos intermediários não leva a um mecanicismo, pois as estruturas não são prévias, mas sim conectadas a processos e fluxos, criam formas, estabelecem comunicações, geram heterogenias, diferentes da própria máquina. O aprendizado é esse agenciamento maquínico, pois promove aproximação, adaptação, potencializando os agentes. O exercício é essencial para o aprimoramento, no entanto essa replicância não é mecânica, mas criadora, pois o constante contato possibilita uma relação de intimidade que permite reinventar a forma de se relacionar e de interagir, haja vista que a cada vez que a ação é reexecutada, é exercida, há apropriação, corporificando o conhecimento, tornando-o orgânico, inovador e intenso, pois há um mergulho na duração a partir do ato de fazer; da outra atenção que a criação exige.

Sob essa perspectiva autopoietica, em que fazer e conhecer são igualmente potentes, a experiência humana em sua atuação e não somente seus conteúdos são investigados, evidenciando seu caráter fluido e mutável. Assim, quando é explicitado – externalizado algo que nos permeava de maneira pré-reflexiva e afetiva, emerge a atuação do “devir-consciente” (DEPRAZ, VARELA E VERMERSCH, 2003).

Buscando compor a cognição com esse caráter de concretude, entra em cena o conceito de *enaction* (KASTRUP, 2008), que pode ser traduzido como atuação. Tal conceito busca corporificar, encarnar e fazer entender que a cognição não se restringe a um processo mental, mas também é resultado de uma ação, por uma experiência sensível que gera conhecimento, que marca o corpo, como o caso de um músico ou atleta que sente no corpo os efeitos dos treinos e é através do corpo que executa o seu fazer. Seu corpo é, ao mesmo tempo, instrumento e executor da ação, pois nele se acoplam não apenas elementos biológicos, culturais e psicológicos, mas também os acoplamentos sensório motores imbricados à experiência cognitiva. Assim, se inscrevem as marcas históricas e culturais. Além disso, a atuação tem o sentido de invenção de mundo, pois o corpo é um ente participante no mundo que promove conexões entre o eu, individual e a alteridade, coletiva.

Para fazer cinema, o reposicionamento dos corpos e novos percursos cognitivos devem ser percorridos. Dessa maneira, é possível fazer redescobertas dos espaços escolares, haja

vista que, para captar determinada imagem de determinado ângulo, é necessário explorar as posições dos corpos, os lugares e as formas com que eles se portam. Na busca por explorar as formas de capturar as imagens, os corpos adquiriram novas posturas, para que as imagens, outrora mentais, pudessem ser capturada e posteriormente, compartilhadas.

Nesse processo, percebemos que a atuação cognitiva não é apenas um processo mental (KASTRUP, 2008), mas ele se realiza quando os corpos atuam e inventam um novo modo de se portar e de perceber a realidade que os circunda.



Figura 9: Estudante se apoiando no chão para poder captar detalhe aproximado da textura do tênis da colega. Para tal, eles devem conseguir entrar em consenso para que ambos possam interagir sob uma elaboração temporal mais lenta, para que o caminhar e os detalhes da trama do tecido do sapato sejam capturados e, o que está agachado e se apoiando no chão, possa se deslocar sem sofrer nenhum tipo de dano.



Figura 10: Estudante se curvando para poder captar a imagem inclinada dos degraus da escada que se encontrava em um espaço onde normalmente os estudantes não circulam, pois ficam alguns materiais em desuso.



Figura 11: Estudantes em cima de um banco fazendo uso do tripé para captar a imagem distanciada em zenital do chão de terra do pátio.



Figura 12: Estudante em cima de carteira para fazer um plano médio de seus colegas com claquete, câmera gravadora e flauta doce em *plongée*.

Tal proposta de conhecimento coloca o corpo em cena e propõe que o gesto de conhecer está no âmbito existencial, onde “conhecer é viver”, isto é, saber problematizar, interagir, experimentar com os devires, manter-se aberto, sensível e inventivo à possibilidade de novos acoplamentos e a construção de aprendizados. Ou seja, em plena imersão na atualidade.

A partir dessas colocações é possível entender não só como há familiarização dos sujeitos com modelos de visualidade e principalmente, com um novo ritmo atencional que foi incorporado pelas transformações da modernidade e com a formação de um espectador, que aprecia a realidade. Assim, torna-se um desafio necessário (e por isso mesmo constituinte) da

educação contemporânea não só entender os sujeitos que a compõem, mas também compreender como é possível se reapropriar de linguagens cotidianas e banalizadas, promover um “(multi)letramento visual” e potencializar as possibilidades da construção das imagens.

Em meio a essa nova conformação social, temos sujeitos que circulam pelos mais diversos espaços, que ainda possuem características distintas das atuais, como é o caso do espaço escolar. A escola, por mais que tenha sofrido diversas modificações curriculares, alguns de seus parâmetros ainda continuam divergentes das demandas contemporâneas, pois o comportamento exigido dos alunos é o de um corpo dócil e passivo; sua configuração espacial se propõe a uma ordenação; e ainda existem diversos mecanismos de controle, disciplina e punição na instituição escolar. Além disso, as formas de se relacionar com os saberes e com a produção de conhecimento ainda se mantêm restritas às da época moderna, em que o rigor, a cientificidade e a habilidade escrita eram extremamente valorizados.

Assim, surge uma tensão entre a conformação dos sujeitos e as demandas sociais, e torna-se desafiador para a educação equilibrar esses fatores.

Dessa forma, uma percepção mais conservadora de “escola”, que pensa o currículo de forma enrijecida, como mero documento que prescreve conteúdos que devem ser rigorosamente seguidos, que projeta um modelo de aluno “idealizado” com plena atenção aos conteúdos abordados pelos professores, que não se agita, que não interage com seus colegas de classe, que tem seu corpo docilizado cria um ambiente de tensão. E, numa percepção pedagógica diretiva ou não diretiva, isto é, quando se centra no professor como transmissor de conteúdos absolutos e ignora os saberes que os estudantes carregam consigo ou quando o docente é concebido apenas como um facilitador e o conhecimento do aluno acaba sendo a base curricular, a crise vivida no espaço escolar acaba sendo reforçada.

No entanto, repensando a forma como se configura a questão da atenção, pode-se encontrar outras maneiras de atuação, que não pretendam a conformação, mas que possibilitem a mudança e busquem a transformação.

A alternativa sugerida é refletir sobre a potência pedagógica da imagem, com ênfase no cinema, tendo como ponto de partida a proposta do “ver e fazer” do projeto Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD), pois nela não há uma primazia de um processo de abstração sobre o da ação, mas sim a incorporação dos saberes por meio da criação cinematográfica.

Nos encontros de cinema, buscávamos pensar os recursos imagéticos de maneira pedagógica, tanto a exibição quanto a produção de imagens, na parceria entre *passeurs* e estudantes proporcionam uma abertura para um outro olhar, um novo tipo de pensamento,

potencializando afetos e desejos envolvidos, na medida que mesclava os saberes escolares e não escolares, dos “docentes” e discentes, individuais e coletivos, analógicos e digitais, teóricos e práticos.

Nas experiências em que os estudantes trabalham em grupo na construção de um filme, é interessante que sejam articuladas, ao mesmo tempo, características como a responsabilidade, a tomada de decisões, a criatividade, a coerência e a coesão, e também o imprevisto, a solução de problemas, a interação, a imersão numa outra temporalidade e num outro regime atencional e na experimentação de seus corpos e de suas subjetividades, haja vista que, os estudantes são convocados a cada encontro a ter uma experiência diferente e inesperada de produção imagética, em que, a partir do tema proposto, eles têm que construir visualmente as problematizações. Nessas experiências, se constrói um jogo que mobilizava ambas as partes envolvidas a aprender, desaprender e reaprender, através dos gestos de escolher, tomar decisões e relacionar, que permeiam a prática cinematográfica e ecoam em outras esferas da vida humana.

3. EXPERIMENTAÇÕES CINEMATOGRÁFICAS

3.1 O cinema na escola como uma possibilidade de cinema expandido

O cinema sempre teve seu caráter experimental, ou seja, sempre foi campo de investigações, na medida em que seu aparecimento esteve ligado a avanços tecnológicos e científicos. E é justamente esse aspecto das transformações das tecnologias, em especial, as digitais, que permitiram que as imagens passassem a habitar outros espaços, além da sala de exibição cinematográfica. Os aparatos tecnológicos possibilitaram os deslocamentos das imagens. Elas passaram a transitar por museus, galerias, espaços domésticos e os mais diversos suportes, fazendo com que a tela não fosse mais o limite do filme.

O cinema contemporâneo, imerso nas novas tecnologias da imagem, experimenta o espaço *fora* da moldura e dos limites lineares da narrativa. Projetores se multiplicam e se movimentam, ao mesmo tempo que histórias se bifurcam, como estruturas abertas à participação do espectador, para o qual a projeção passa a funcionar como uma interface ativa (MACIEL, 2009, p.15).

Nesse sentido, as concepções de cinema expandido pensam o alargamento do cinema, incorporando a convergência das linguagens no meio audiovisual, bem como o afastamento do espaço comercial e do *mainstream*. Entende-se que a expansão do cinema para outros espaços e outras formas, que vão além das salas de exibição, possibilita deslocamentos e desterritorializações,

a situação de penumbra, a amplitude da tela e do som, o silêncio e a proximidade com corpos estranhos, todos esses elementos reunidos produzem uma situação de desterritorialização, de estranhamento, um campo propício ao exercício disruptor do pensamento (DINIS, 2005, p.68).

Essa maneira de apresentação leva à construção de outros cenários e de diferentes formas de interação entre os agentes. É o caso dos intercâmbios entre espectadores, obras filmicas e a experiências cinematográficas. Nesse sentido, “o espectador experimenta sensorialmente as imagens espacializadas de múltiplos pontos de vista, bem como pode interromper, alterar e editar a narrativa em que se encontra imerso” (MACIEL, 2009, p.17). São nessas possibilidades inventivas e interativas que entra o cinema na escola. Assim como no movimento de passagem das mídias e da imprevisibilidade, que leva a uma outra relação com o tempo e com a imagem.

Desse modo, a produção cinematográfica no espaço escolar se preocupa com questões como “pensar, criar e produzir imagens? Como desenvolver um olhar crítico diante de um mundo exacerbado pelo ostensivo espetáculo midiático?” (SATT, p.12, 2009), e assim, tem como desafio buscar formas de propagar e criar outras imagens e outros discursos. Assim, uma alternativa é buscar outras formas de (re)produção imagética, que tangencie os grandes meios de comunicação e se aproxime das experiências e das intensidades.

Refletindo essas questões, em nossos encontros, não tínhamos a pretensão de remontar a experiência da sala de projeção, mas sim possibilitar outra experiência de encontro com o cinema, criar uma situação cinema (MACIEL, 2009). Assim, o silêncio não era um item possível de ser exigido, por se entender que os comentários sobre o filme eram maneiras de interação e compartilhamento sensorial e perceptivo (ALY, 2012). E, por se tratar de uma experiência com a alteridade, essas trocas eram vigorosas e necessárias.

Além disso, a estrutura da sala onde aconteciam os encontros não impossibilitava a entrada de iluminação externa, a qualidade das imagens nem sempre eram as mais nítidas e o áudio sofria interferências de sons externos, o que colaborava na experiência de expansão da relação com a obra e provocava novos agenciamentos, haja vista que, um gesto criativo que constrói novas relações entre os elementos, reorganiza experiências e cria novas. Assim, se buscávamos deslocamentos, no contexto escolar não fazia sentido, nem cabia a possibilidade de impor uma ordenação, afinal, as conexões deveriam se dar pelas correlações entre imagens, sons, cores, em movimento, e não por coerções externas.

Dessa forma, o que pretendíamos nos encontros era intermediar o acesso a obras cinematográficas com padrão visual diferente do oferecido pela Indústria Cultural, ampliar o repertório de referências dos estudantes e promover o gesto de criação. Buscávamos

contribuir para o cultivo mais diverso de seus “gostos”. Tarefa que se mostra importante nos processos educativos contemporâneos, em que, cada vez mais as relações (sociais e virtuais) são intermediadas por imagens, e por conta disso elas ocupam olhares, sensibilidades, imaginários e diversos campos simbólicos. “As imagens nos perseguem mesmo quando fechamos os olhos. Não podemos escapar delas nem apagá-las” (CARRIÈRE, 2015).

Nos encontros, almejávamos promover também a (re)sensibilização, haja vista que:

a mediocridade repetida de muitas séries de tevê – perseguição de carros, brandir de armas, crises familiares, corações amargurados – nos faz submergir numa tal avalanche de clichês, de imagens desvalorizadas e lugares-comuns sonoros, que nossos olhos e nosso cérebro param de prestar atenção neles e de ouvi-los. É impossível distinguir qualquer dessas imagens daquelas que a cercam. A torrente de imagens uniformes escoava vagarosamente diante de nossas retinas, sem nunca nos tocar (CARRIÈRE, 2015, p.57).

Por conta disso, nossa postura frente ao repertório apresentado pelos estudantes era o de valorizar e propor alguma reflexão, indagando os aspectos que os atraíam, mas mantendo claro que nossa proposta era outra; que não era reexibir produções conhecidas, mas a de apresentar outro tipo de senso estético e, a partir disso, criar outras imagens, que dialogassem com o que eles conhecessem. Com isso, entendíamos que havia um respeito aos processos subjetivos coletivos enquanto havia um reconhecimento do seu gosto, até porque, muitas das produções de preferência das crianças nos eram desconhecidas, desse modo, também aprendíamos e ampliávamos nosso repertório.

Em muito encontros havia constantes referências tanto à séries de tv a cabo quanto à programação de sites *streaming*, em especial na turma de 2016. Mas era interessante notar como essas referências eram mescladas com as vivências pessoais. Houve um episódio em que ficou bem perceptível em que medida as subjetividades dos estudantes tinham marcas produzidas pelos meios midiáticos, em que o processo de criação deles deu origem aos filmes *O Fim da Netflix* e *O Fim do Celular*, que foram mobilizados pela visualização do filme *O Fim do Recreio*²⁴. Mas também, por meio desse exercício temos pistas de como atuam as relações estabelecidas pelos estudantes, suas crenças e dúvidas e seus processos de criação de sentidos.

A obra cinematográfica apresentada abordava, por meio de diversas interfaces visuais, como a imagem de um telejornal e o visor de uma câmera filmadora, questões como: a potencialidade da mobilização social, e das crianças, em especial; a força da mídia; o cinema como potente propagador de ideias e mobilizador de sentidos; além de todos os aprendizados

²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t0s1mGQxhAI>

que são ativados fora do espaço da sala de aula, que no filme, é representado pelo momento do recreio.

Durante a exibição era possível observar a interação das crianças com o filme, rindo em alguns momentos, ou mesmo comentando em voz alta as escolhas feitas pelo diretor, ao fazer uma cena com um momento de tensão – ação, em que um dos personagens emulam uma ação em câmera lenta, ou mesmo o uso da câmera subjetiva (cuja experiência os estudantes já haviam vivenciado).

Tendo essa inspiração, o exercício do dia seria criar um filme em que, algumas das escolhas feitas pelo diretor em relação a apresentação das interfaces visuais, fosse reapropriada, tendo como motivador sua reação caso houvesse o “fim” a algo que lhes fosse muito importante.

O item escolhido por um grupo foi um site que disponibiliza séries e filmes *streaming*, para seus assinantes. Tal escolha é interessante, na medida em que demonstra como eles estão inseridos na apreciação de artefatos imagéticos. Durante a gravação era interessante notar como os membros do grupo se intercalavam na função de atuação e de direção.

É peculiar que, por mais que eles saibam que as sequências podem ser gravadas em qualquer ordem e que, com a montagem elas podem ser reordenadas, eles insistiam em gravar na sequência em que as cenas deveriam aparecer para o espectador, mesmo que demandasse mais tempo e deslocamentos físicos. Será que seria necessário que eles tivessem diversas experiências de edição para que essa possibilidade ficasse evidenciada?

Além disso, percebíamos que havia discussões de como as cenas seriam compostas e o que deveria ou não aparecer, preocupação com indumentária e o fundo de cada cena, para que estas tivessem um ar de verossimilhança, ou seja, uma avaliação das escolhas e do que ficaria disposto em cena. No que dizia respeito aos cenários, por exemplo, cada vez mais, eles buscavam explorar os diferentes espaços e criar novos territórios dentro do espaço escolar, lançando um outro olhar pelo espaço cotidiano e familiar. Mas a preocupação com o posicionamento da câmera e com a exploração dos enquadramentos, acabava vindo no bojo de como ela se refletiria na narrativa.

Em uma cena em que era necessário o aparecimento de emoção, eles optaram pela externalização em forma de lágrimas e choro, e se utilizaram de diversas técnicas, como por exemplo, forçar a abertura dos olhos para que após esse ressecamento forçado, houvesse uma produção de lágrimas e avermelhamento dos olhos, ao ponto de emularem um choro e para que esse sentimento ficasse latente, a câmera ficou posicionada bem próxima ao rosto da

personagem que estava chorando. Outro recurso utilizado foi o uso da câmera subjetiva atuando como perspectiva de uma personagem.

Essa maneira de demonstrar tristeza ainda está muito vinculada a um padrão visual que explicita o que deve ser visto e entendido por quem recebe a obra. Pois, uma outra maneira de abordar o sentimento de tristeza, poderia ser por meio de uma cor, um som ou o uso de meia luz, por exemplo. No entanto, entendo que a escolha feita pelo grupo, mesmo estando dentro de um padrão estético é partilhada também de seriedade e de preocupação com o fazer cinema, e principalmente, um cuidado com o que será visto pelo espectador. Mas principalmente, entendo tal gesto como uma brincadeira com as potencialidades de reinvenção que existem em cada um deles. Assim, podemos refletir que tipos de imagens eles recebem, os padrões estéticos que reproduzem, e o modo como estes podem acabar interferindo em seus processos subjetivos e de criação, mesmo quando lhes é apresentado outro padrão estético.

Um ponto a ser salientado é como os dispositivos digitais foram sendo introduzidos na narrativa, a saber, o uso do aparelho celular e da câmera filmadora, como elementos constituintes da narrativa, que desempenham uma “função”, tal qual uma personagem. Dando pistas de que, em alguma medida tais elementos estão hibridizados em sua forma de se relacionarem com o mundo.

E, por mais que os estudantes tivessem acesso a esses aparatos que captam e reproduzem imagens, tanto no ano de 2015 quanto no de 2016, em muitos encontros, quando chegávamos na sala, os estudantes de ambas as turmas queriam saber imediatamente qual seria o exercício de criação do dia. Talvez porque, mesmo em meio a tantos fluxos imagéticos que recebem e mesmo produzindo imagens em suas redes sociais, apenas o encontro com um cinema que fugia dos padrões estéticos ofertados cotidianamente, e que instiga, que provoca e que afeta, possibilita a experiência de invenção.

Nesse processo de recriação, podemos perceber a forte influência do curta *O Fim do Recreio*, mas também, ao mesmo tempo, eles buscavam outras soluções visuais para compor seu roteiro. Eles se apropriaram do fio condutor da narrativa, mas foram incorporando questões que lhe são próprias, e dando o tom, a partir da interpretação e de seus vínculos afetivos.

Durante as gravações de um dos grupos, encontramos com um estudante que participou dos encontros, que se mostrou muito feliz em me ver, - até me abraçou - , e também se mostrou solícito e simpático com os membros do grupo, que outrora ele implicava. Ele inclusive, fez uma participação no filme que estava sendo gravado.

Já outro grupo escolheu o celular como elemento que teria sua extinção. E assim, os estudantes saíram para capturar relatos que respondessem a questão “o que você faria se fosse proibido o uso de celular no Brasil?”, fazendo entrevistas num tom documental. Esse exercício foi interessante porque tanto estudantes mais velhos, funcionários da secretaria escolar, quanto nós, *passseurs*, fomos entrevistados e pudemos ter outro tipo de envolvimento com o filme que estava sendo produzido. Fomos convidados a sermos protagonistas e narradores. Além disso, houve a ambiguidade de poder capturar ao mesmo tempo relatos espontâneos, mas que, não pareciam tão “verdadeiros”. Fazendo refletir em que medida uma documentação pode captar as nuances da “verdade” ou não, e, como a câmera ligada gera uma “performance” de si mesmo (BEZERRA, 2013).

Mas, o mais interessante desse filme foi que tanto na cena inicial quanto na cena final foram captadas a partir de uma fotografia que Bernardo tinha no celular, de um copo que ele recebera em um evento de skate e cultura urbana que participara no fim de semana, com a inscrição “Só a arte vai salvar o mundo”. Na cena inicial ele faz a pergunta que os entrevistados devem responder e na última cena, ele lê a inscrição do copo. Tal gesto nos parece um tanto misterioso, pois não conseguimos acessar a relação que ele estabelece entre a arte e a indagação que envolve o uso do celular. Outro elemento que deve ser ressaltado é que a penúltima cena, Bernardo se coloca em primeiro plano e expõe sua perspectiva, dando uma pista de como o tema o mobiliza e como ele deseja fazer sua voz ser ouvida. A câmera é bem aproximada do rosto num plano fechado, gerando grande empatia pela rostidade e aproximação com o espectador, pois sua fala tem momentos de pausas e reticências, que dá pistas de que os processos de elaboração de sua fala se dão em concomitância com a captura imagética.

A conexão entre arte e “salvação”, apresentadas nas cenas inicial e final pelo estudante não foi exposta no filme. Apenas numa conversa após a gravação dessa cena, perguntamos a ele como percebia essa relação com a arte, e com as tecnologias, em especial o celular. Foi peculiar sua resposta que afirmava que, era possível fazer arte com o celular. Falamos então da música e da fotografia, evidenciando assim como as artes permeiam as diversas instâncias de nossas vidas.

Assim, sob essa perspectiva de conexão das artes com as experiências vividas, que eram selecionados os filmes e os fragmentos que seriam exibidos. Quando determinado curta metragem ou fragmento mobilizava a equipe num âmbito afetivo e cognitivo, que provocava maravilhamento e nos deslocava para outro lugar, muitas das vezes ele era escolhido para ser exibido para os estudantes. Até porque tal plano ou filme expunha um determinado momento,

ou luz, ou cor, ou simetria na composição da cena, ou paisagem sonora que despertava interesse, e, por isso, sentíamos que essa experiência estética deveria ser compartilhada. Por conta dessas escolhas, entendíamos que era possível contagiar as crianças com nossa paixão pessoal pelo cinema (BERGALA, 2008), com seus riscos e se aventurando em parceria com os que nos acompanhavam. Para que assim, cada um se sentisse convidado a percorrer um caminho dentro das possibilidades sensíveis e intelectuais apresentadas, haja vista que não se buscava ensinar sobre o filme, mas sim aprender no seu processo criativo. Além disso, a seleção também era entendida em suas dimensões estéticas e políticas, na medida em que as imagens veiculadas propagam valores, determinada percepção de mundo e de representatividade de quem fala, tem vez e voz, de quem cria e as realiza.

Tendo em vista esses “critérios”, o repertório apresentado não se resumia a filmes categorizados como “infantis”, mas se expandia para os clássicos do cinema ou mesmo para filmes com valor estético e riqueza polissêmica. O CINEAD tem proposto nos seus diversos projetos de extensão, que a história e a linguagem do cinema entrem de modo não cronológico ou segmentado por questões, mas a propósito de relações entre filmes de diferentes países, diretores, épocas e cuidando que sempre no mínimo um dos filmes seja brasileiro (BERGALA, 2008; FRESQUET, 2013). Outro fator interessante era que apresentasse a criança como narradora e/ou protagonista, como por exemplo *O Fim do Recreio*, *O Filho do Vizinho*²⁵, *Águas de Romanza*²⁶.

Mesmo sem terem nos solicitado que fosse exibido um filme específico, as referências às obras externas por parte dos estudantes eram inevitáveis, o que em alguma medida estabelecia diálogos com o diferente, não o rechaçando, mas dando uma pista de como o encontro com o cinema era permeado de abertura com a alteridade. Assim, era possível a ampliação do repertório e reconhecimento da cultura dos estudantes, em um binômio fundamental na introdução da experiência do cinema (FRESQUET, 2016) e do cinema numa perspectiva expandida.

O cinema expandido pode provocar um olhar problematizador que, a partir da abordagem de aproximação, que apresenta uma versão menos “sacralizada” da sétima arte, e faz com que se estranhe as imagens familiares, cotidianas e massificadas e, familiarizem-se com um novo repertório imagético, diferente, provocador, que cause estranhamento e dissonâncias.

²⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RXi2Gjw3YbU> aos 5:34.

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZXEpjYnp3r8>

E, ao colocar em foco os aspectos da atividade e da criação, se abre possibilidade de inserção do cinema na escola enquanto forma de transformação e ressignificação, pois “outros cinemas produzem outros espaços” (MACIEL, 2009, p.16), e, com isso, outras relações são construídas e são presentificadas em outras redes de narrativas possíveis. Assim, o cinema transcende uma ordem determinada e se torna uma

imagem que gera ou cria uma nova construção do espaço-tempo cinematográfico, em que a presença do *participador*²⁷ ativo na trama desenvolvida. Trata-se de imagens em metamorfose que podem se atualizar em projeção múltipla, em blocos de imagem e som, e em ambientes interativos e imersivos (MACIEL, 2009, p.17)²⁸.

A criação cinematográfica no espaço escolar é um território potente para subverter o lugar de passividade do espectador, para dar movimento à atividade do participador ou mesmo a de coautor, que é sensibilizado e que sensibiliza, que vitaliza e interage com a obra, que a frui e que dela pode fazer parte. Dessa maneira, o cinema é apresentado “como uma interface que podemos ir *através*” (MACIEL, 2009, p.17), em que as imagens podem ser exploradas e experimentadas sensorialmente, em suas múltiplas perspectivas, sendo alteradas, montadas, pausadas, modificando a narrativa. Com isso, transita-se por uma outra atenção e por outras circunstâncias de visibilidade, agenciada por outros acessos. Em que, a obra fílmica é entendida como um processo de reflexão de cada participador, e se constrói com o espaço e com a forma como ela é recebida, fruída, experimentada. Não se restringindo a um tipo de tela, a determinada qualidade sonora, ou mesmo à determinada estruturação espacial.

Sendo participador, aquele que recebe, frui, atribui sentido e interage com a obra, é uma parte constitutiva, é um “sujeito interativo que escolhe e navega o filme em sua composição hipertextual, em suas dimensões multitemporais, multiespaciais e descentradas, que interconectam fragmentos de imagens e sons, e multiplicam os sentidos narrativos” (MACIEL, 2009, p.18), chegando ao ponto de re e des-construir narrativas.

O cinema então, nesse contexto, é um dispositivo móvel, com diferentes imagens e diversos acessos, afinal, as imagens são híbridas e múltiplas, e não mais se mantêm na imobilidade do mesmo movimento, pois não são mais entendidas como “um objeto, e sim como um acontecimento, campo de forças ou sistema de relações que põe em jogo diferentes instâncias enunciativas, figurativas e perceptivas” (PARENTE, 2009, p.23). Todos esses

²⁷ Tal conceito cunhado pelo artista Hélio Oiticica propõe uma maneira de tornar o espectador parte da obra, em (inter)ação com ela, na medida em que ela não se realiza sem a participação, como por exemplo, o Parangolé, que, sem o participador, é apenas uma capa num cabide. Podemos pensar também na expansão dessa participação para a ideia de coautoria, em que aquele que encontra com a obra lhe constitui um sentido singular.

²⁸ Maciel (2009) desenvolve a questão da imersão na obra *Transcineas*, e enfatiza a relação do cinema com outras expressões artísticas, como instalações, e não sua relação com o espaço escolar, daí a questão do espectador ser ressaltada.

atributos do dispositivo cinematográfico transitam por instâncias oníricas e até mesmo alucinógenas, provocando assim um efeito cinema sobre aquele que recebe a obra, que o mobiliza sensivelmente, por conta das condições de exibição.

A questão onírica está presente na história do cinema por meio das obras de Georges Méliès, que (re)construía suas narrativas a partir de uma perspectiva lúdica e imaginária. Ao contrário dos Irmãos Lumière que capturavam imagens em tom documental, Méliès desvia a câmera não mais para registros de observação da realidade, mas para sua recriação. Num misto de técnicas que remetiam aos espetáculos de ilusionismo, de mágica, atrações de feiras e teatros populares, que abriam espaço para a fabulação. Com uma profícua produção com mais de 150 produções, ele se envolveu simultaneamente nas funções de produtor, roteirista, ator e diretor. Podemos dizer, em alguma medida, que ele inaugurou a figura do cineasta ao incorporar a magia do cinema.

Foi na tentativa de explorar a magia do cinema, a criação de efeitos especiais e a criação de narrativas oníricas que propomos exercícios de cinema tendo como inspiração os trabalhos de Méliès. Tal escolha pretendia expor que os efeitos especiais não são produzidos apenas por computadores, e também para mostrar que:

o cinema é uma caixa de mágicas na qual o espaço transportado e as eras misturadas, embaralhadas como para um sorteio, se mesclam para formar um único tempo passado. Isto, é claro, pressupõe a participação dos nossos olhos e de todos os nossos outros sentidos. Mas, bem antes da aproximação do silêncio, nós insistíamos em que nada existe fora de nós com alguma certeza, em que nenhuma imagem é real a não ser que decidamos que ela é (CARRIÈRE, 2015, p.106).

Assim, foi possível refletir como o cinema acolhe aspectos lúdicos e oníricos, mas ressalta a importância dos sujeitos que atribuem sentidos, imaginam e são sensibilizados pelas obras cinematográficas.

Em 2015, quando chegamos em sala, alguns estudantes já nos esperavam, e, por mais que alguns deles dissessem: “Professora, a aula ainda não começou!”, isso nos indicava que em alguma medida eles já queriam ocupar aquele espaço e que ansiavam os encontros de cinema. Mas, deve-se notar que o tratamento de “professora” ainda deixa algum vestígio de como, mesmo não se tratando de uma aula de nenhuma disciplina, a institucionalização do espaço, ou mesmo por uma questão de hábito, ainda era usado tal pronome de tratamento. No entanto, ao longo dos encontros, eles se reportavam a nós por nossos primeiros nomes e não tinham pudores ao fazer perguntas ou indagações. Essa forma de tratamento, que foi se modificando progressivamente, pode nos ajudar a entender como era construída uma relação

de aproximação, em que, ambos estavam dispostos a ouvir, escutar, trilhar e percorrer um percurso juntos.

Assim, buscávamos estratégias para compartilhar nossos desejos de fazer cinema. Como a motivação da equipe era apresentada pelos gestos que envolviam as práticas do fazer cinema como a seleção de trechos e referências a diversos filmes e técnicas cinematográficas, pensamos que seria potente para fortalecer essa relação de parceria que, após criado o nosso território de exibição e montada nossa estrutura, lêssemos em voz alta as fichas preenchidas pelos estudantes com seus anseios e motivações para entrar na Escola de Cinema, buscando entender o percurso percorrido até o momento²⁹.

Reler essas respostas possibilitou uma visita ao passado e uma reflexão dos caminhos percorridos até então. A partir dessa noção de trajetória e de transformação, demos início ao nosso encontro. Exibimos o filme gravado na aula anterior, *Telas em Movimento*, o que deixou os estudantes muito empolgados, não só com o resultado, mas também por terem sido informados que o filme foi aceito num festival de cinema e educação em outra escola federal do Rio de Janeiro. Ao saberem que teriam que comparecer a tal evento para falar sobre o seu processo criativo, ficaram muito entusiasmados. Com isso, podemos ver a expansão das experiências de cinema na educação básica pública e como a produção imagética é uma maneira de produzir e compartilhar saberes diversos, que não se restringem a uma disciplina.

Mas, mesmo com todas essas informações, Diogo se mostrava muito ansioso para pegar na câmera e iniciar a gravação.

Fizemos então uma breve contextualização a respeito de Georges Méliès e a magia do cinema. Tal cineasta é um dos precursores do gênero ficcional e sua pertinência se dá por conta de sua relevância para a trajetória do cinema e as mudanças que ele introduziu nos modos de elaborar a sétima arte.

Iniciamos a exibição dos filmes *Viagem à Lua*³⁰, em sua versão colorida e sonorizada e *O Mágico*³¹, em preto e branco. Foi impressionante a recepção que houve. Os estudantes fizeram silêncio absoluto, e aos poucos, após o maravilhamento, eles iniciaram comentários a respeito das imagens que viam. Aproveitamos então para abordar como na época em que o filme foi produzido (1902), o cineasta Georges Méliès utilizou de diversos recursos para

²⁹ No primeiro encontro, eles levaram para casa e preencheram um questionário em que, uma das perguntas era a respeito da motivação para participar dos encontros de cinema. Dentre as respostas tivemos como motivação: curiosidade de entender como se faz um filme, gostar de ver filmes, aprender técnicas que pudessem ajudar no ingresso profissional.

³⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WdJ_8NiFgmk

³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D05CRt5DK3g>

construir os efeitos especiais. Em seguida, para adensar a questão, exibimos um trecho do filme *A Invenção de Hugo Cabret*³², obra de ficção que tem como um dos temas o período inicial das criações cinematográficas e o cineasta francês, George Méliès, como um de seus personagens. O fragmento selecionado para ser exibido apresenta a produção de uma cena com viés onírico em um estúdio de gravação, e nela, uma personagem infantil se encontra com a forma como são elaboradas as estruturas para que a imaginação fosse materializada. Feitas essas considerações, discutimos com os estudantes como os efeitos especiais, dos filmes de Méliès, foram feitos, e ouvimos atentamente suas problematizações a respeito, sempre indagando a viabilidade ou não de que elas pudessem ter ocorrido.

Assim, após esse momento de discussão e apresentadas a essas imagens, os estudantes foram convocados a criar. Inicialmente, eles se organizaram em dois grupos. O grupo dos estudantes que eram assíduos decidiu rapidamente o roteiro e começaram a gravar prontamente. Já no outro grupo, apenas uma menina mostrou-se interessada em fazer o filme naquele momento. Os outros membros do grupo, talvez por não se sentirem tão mobilizados, queriam fazer outra atividade, como jogar futebol. Com isso, o primeiro grupo foi para o espaço onde desejava gravar, enquanto os membros do outro grupo se mantiveram fragmentados. No entanto, conforme iam percebendo os limites e as possibilidades de criação que o primeiro grupo abria para a problematização, os que outrora estavam dispersos, voltaram sua atenção para aquele processo criativo, se aproximaram e começaram a colaborar, na frente e atrás das câmeras.

Quando os grupos se unificaram, a produção que parecia que iria se concretizar em pouco tempo, começou a demorar, pois havia mais opiniões e perspectivas a respeito do que e como deveria ser filmado. Além disso, eles sentiam alguma dificuldade em aplicar efeitos especiais utilizando a posição da câmera e outros recursos materiais. Talvez isso aconteça porque relacionem o efeito especial com a ação da computação gráfica e/ou por conta de uma excessiva preocupação com a encenação e com a coerência de um “roteiro”, mais do que com o posicionamento da câmera, como potencializador de uma imagem ou com o caráter estético das imagens que estão produzindo. Talvez por entenderem que

quem faz cinema é herdeiro dos grandes contadores de histórias do passado e mantenedor da tradição deles. No cinema, como em todos os outros meios, contar uma história impõe uma disciplina própria. Temos que seguir uma ordem definida, incluir informação específica, apresentar a narrativa à platéia de forma coerente. Ninguém é forçado a contar uma história, mas quem for fazê-lo deve estar consciente dos compromissos a enfrentar – não a ilusão de liberdade, mas rigorosa

32 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D05CRt5DK3g>

disciplina. Somente na base dessa disciplina, dirigida inteiramente às necessidades do espectador, pode o autor criar um espaço para que sua voz seja ouvida (CARRIÈRE, 2015, p.167).

Assim, podemos entender que além da disputa pela produção das imagens havia uma disputa discursiva em que, cada um queria fazer com que sua voz fosse ouvida, sua marca fosse deixada, sua contribuição fosse efetivada e houvesse um reflexo de suas escolhas e decisões a respeito do posicionamento da câmera e nas escolhas estéticas. Cabe também pensar em como nesses momentos eram ensaiadas disputas por protagonismo. Tal qual o próprio Méliès, que apresentava sua autoria pelo processo de criação e atuava em cena, assinando suas imagens.

Desse modo, por conta dessas dissonâncias, para que o processo de produção se efetivasse, tivemos que manter uma posição de constante vigilância, orientação e mediação, para que os conflitos e disputas não atrapalhassem ou mesmo inviabilizassem a criação cinematográfica. Assim, intermediando as escolhas, ajudamo-los a passar por esse percalço, e o material conseguiu ser gravado em sua integridade. A narrativa escolhida envolvia a participação de muitos deles em frente às câmeras, onde, eles interpretavam um grupo de estudantes, que, durante um passeio da escola eram transportados a outra dimensão, através de uma fissura no tronco de uma árvore, e, aos poucos, os membros desse grupo iam desaparecendo.



Figura13: Exibição do filme *Viagem à Lua*, em que estudante aponta para foguete que, na narrativa, saiu do planeta Terra e “aterrissou” na Lua.



Figura14: Grupo de estudantes unificados para gravar filme, cujos membros atuam na frente e atrás das câmeras no intercâmbio de funções e fazem uso de recursos cinematográficos, como o tripé e a claquete.

No início do encontro seguinte, assim, como no encontro anterior, os estudantes já aguardavam na sala, mas estes minutos iniciais foram utilizados para que uma pesquisadora da UFRJ, do programa de Iniciação Científica e graduanda em Artes Visuais, conversasse com eles sobre como utilizavam as redes sociais e sobre como percebiam o mundo que os rodeava através da fotografia. Esse acontecimento foi interessante porque revela como a universidade interage com seu Colégio de Aplicação, pensando-o como campo de pesquisa e produção de conhecimentos. No entanto, durante a fala da pesquisadora, Diogo estava muito agitado e ficava perguntando quando começaria a gravar. Mas, por mais que sua postura tenha gerado um pequeno desconforto, ao mesmo tempo constitui um indicador de como os estudantes estavam imersos nos gestos que compunham o fazer cinematográfico, que não queriam desviar sua atenção no tempo reservado para tal.

Após a conversa com a pesquisadora, apresentamos a edição que foi feita com o material gravado da aula anterior. Eles fizeram algumas críticas e apontaram que, a ideia de fazer efeitos especiais usando recursos analógicos e jogos de câmera, não foi alcançada. Frente ao descontentamento do grupo, foi feita uma exibição pausada e comentada, em que os estudantes diziam o que planejavam quando idealizaram e executaram o plano, e escreviam quais alterações deveriam ser feitas para que os efeitos pudessem se efetivar. Essa experiência remonta a vivência do projeto História dos Planos (BERGALA, 2008), que incita o olhar atento e minucioso daquele que recebe a obra, por meio de pausas, comentários dos planos por uma voz em *off* e da exibição em velocidade mais lenta do que a exibição usual. No nosso caso, rever sob uma ótica de crítica o que foi produzido, foi importante para que as diversas perspectivas daqueles que criaram a obra pudessem ser apresentadas e compartilhadas, num sistema de colaboração. Além de se configurar um espaço de reflexão e discussão sobre as imagens produzidas³³.

Assim, na tentativa de ficar satisfeitos com sua produção, os estudantes se propuseram a refilmar a ideia inicial, com os efeitos especiais, mas orientados pelas observações feitas e debatidas coletivamente.

Mas, antes de saírem para gravar, reexibimos os filmes de Méliès, pausando-os e evidenciando os momentos em que havia algum efeito especial. Nessas pausas eram questionados se os estudantes sabiam como aquele efeito havia sido feito. Foi interessante

³³ Em encontro em que essa experiência foi feita, os estudantes da turma de 2015 disseram que seu “estilo cinematográfico” era selvagem, talvez por ser difícil de se enquadrar dentro de uma única corrente, afinal, a pluralidade de exercícios propostos faz com que suas produções fossem compostas por uma amálgama de referenciais.

para que eles compreendessem como deveriam posicionar a câmera e dispor os elementos cênicos para realizar o efeito especial desejado.

Cabe ressaltar que, antes de pegarem nas câmeras, era solicitado que as crianças imaginassem como as imagens haviam sido construídas, como tal efeito foi feito, bem como o posicionamento da câmera. Depois, eles deveriam dizer como reconstruiriam a cena. Para que a experiência de criação fosse vivenciada, antes do fazer, propriamente dito. Onde os gestos de escolha, disposição e ataque (BERGALA, 2008) se mostravam mais evidentes.

Como nem sempre as escolhas se davam de forma acertada ou melhor, nem sempre elas condiziam com o imaginado, era necessário renegociar com a realidade, para que alguns ajustes fossem feitos e houvesse uma nova problematização (KASTRUP, 2008). Nesses momentos, a recriação e a invenção entravam em cena, haja vista que eles percorriam outros percursos dos caminhos do pensamento, que não se encontravam limitados ou previsíveis, mas que foram sendo encontrados de acordo com o trilhar da jornada. Assim, as aprendizagens inventivas emergiam, desestabilizando as referências recognitivas. O momento de refilmar os efeitos especiais com que não ficaram satisfeitos, foi uma oportunidade de perceber tais problematizações de forma mais focalizada.

Tal exercício de olhar atentamente o que haviam feito, foi muito interessante para que, não apenas apreciassem de forma crítica sua produção e a de outros produtores, mas também para que pudessem refletir sobre a possibilidade de retificação e de recriar em cima das versões possíveis de suas ideias.

A turma, então, se dividiu em dois grupos para fazer as filmagens, e planejaram dessa vez que não precisavam necessariamente contar uma história, mas sim elaborar maneiras de fazer uso dos efeitos especiais. Dessa vez, figuraram a ideia de levitar no ar e o efeito de desaparecimento, e com um olhar atento, os efeitos especiais foram criados.

Em 2016, quando realizamos esse exercício, chegamos cedo e conseguimos montar a estrutura dos equipamentos com calma, enquanto os estudantes iam chegando. Exibimos as produções feitas na semana anterior e conversamos um pouco a respeito do como eles tinham recebido as produções e o que fariam de diferente. Como na semana anterior dois estudantes haviam comentado que viram o filme *Tartarugas Ninjas* no cinema, pensamos em um exercício que de alguma maneira fosse perpassado por algumas das temáticas técnicas. Assim, escolhemos a ideia de efeitos especiais sem recursos computacionais, com inspiração em Georges Méliès, como eixo temático do encontro.

Exibimos os filmes *Viagem à Lua*, *Indian Rubber*³⁴ e *The Haunted Castle*³⁵ para explorar a magia do cinema e os efeitos especiais. Além disso, para estabelecer conexão com outras produções, foi levado um trecho do filme *A Invenção de Hugo Cabret* em que são “desvendados” alguns dos “truques” utilizados pelo diretor e também para estabelecer conexões entre temas do passado e do presente da história do cinema que se relacionam. Vislumbrando a possibilidade de estabelecer algum tipo de conhecimento do futuro a partir do que é antigo, pois esse gesto “parece derivar da capacidade poética/política de estabelecer um vínculo que ilumina ambos os termos, violentando sua distância” (FRESQUET; TEIXEIRA, 2013, p.178), numa sobreposição de suas temporalidades.

Resgatei também algumas questões do encontro anterior e das limitações técnicas que os irmãos Lumière sofriam e de como Méliès explora a questão da narrativa e da fabulação.

Contextualizamos e exibimos uma versão musicalizada e colorida de *Viagem à Lua*, depois uma versão preto e branco e sonorizada de *Indian Rubber* e uma versão preto e branco de *The Haunted Castle*. Após a exibição dos dois primeiros filmes conversamos um pouco a respeito da diferença de coloração. Expliquei que o primeiro filme era colorido porque o rolo sofreu uma intervenção manual. Mostrei-lhes então a película de filmes para evidenciar a dificuldade e a perícia de fazer tal trabalho. Esse gesto também teve a intenção de promover a interação sensível com o analógico e com a materialidade dos elementos que constituem o cinema, afinal as crianças têm cada vez mais experiências digitais e virtuais. Essa foi uma tentativa de trazer elementos de humanização e aproximação, em consonância com a reflexão de que, no que diz respeito ao cinema “o essencial é nunca abandonar o contato com a vida real, em favor da elaboração intelectual. É preciso começar explorando e dominando o que está à nossa volta, antes de conferir à realidade os necessários desvios e reviravoltas” (CARRIÈRE, 2015, p.126).

Durante a exibição, os estudantes iam ficando cada vez mais “impacientes”, mas a inquietação aumentou com o último filme, talvez, por conta da falta de elementos sonoros. Afinal, envoltos em tantos estímulos visuais e auditivos, quando deparados com imagens preto e branco sem sonorização, os regimes cognitivo e atencional são convocados a atuarem de outra maneira. Pois um filme preto e branco, com seu jogo de luzes; se distancia do que se vê na televisão ou mesmo no cinema, nos filmes de massa. Ainda mais no caso de Méliès, com sua produção fílmica inovadora e criativa para os parâmetros da época (início do século

³⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M9NWOQiYWxc>

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OPmKaz3Quzo>

XX), que tem um misto de sonho e realidade, cria outros caminhos cognitivos a serem percorridos.

Ao fim das exibições, aos serem perguntados sua impressão a respeito dos filmes, eles disseram que acharam “chato” porque o filme era “velho”. Perguntamos então sobre os efeitos especiais e como eles imaginavam como esses efeitos foram feitos. Eles rapidamente entenderam o mecanismo que foi feito para obter tal efeito, tal qual o aparecimento ou desaparecimento de um personagem ou objeto, ou mesmo uma cabeça que parecia crescer indefinidamente, até preencher a totalidade da tela. Era interessante perceber como não era necessária uma explicação, mas sim, as crianças iam saboreando o prazer de compreender (BERGALA, 2008). Dessa forma, também é possível refletir em como nem sempre é necessária uma postura explicativa para que o entendimento possa ocorrer, mas sim criar situações que desafiem e instiguem os estudantes.

Assim, expomos que o desafio / exercício do dia seria contar uma história em que fosse usado algum mecanismo de efeito especial.

A turma se dividiu em grupos e começaram a tecer e imaginar histórias em que elementos apareciam ou sumiam de cena, no entanto, Bernardo foi filmar sozinho. Mesmo achando estranho seu comportamento, não forcei-o a trabalhar em grupo. E, enquanto os outros decidiam, na sala, as escolhas que seriam feitas, eu os observava sem tentar interferir em suas decisões, mas sim tentando problematizar a execução dessas cenas. Um dos *passesurs*, o professor de Artes Visuais, que é também é professor de Bernardo comentou a “melhora de comportamento” dele, que estava mais centrado e “atento”, e ressaltou a potência transformadora da arte, que reverbera na maneira dos sujeitos se portarem no e com o mundo.

Esse momento de imaginar o que será produzido, ou de “escolha” (BERGALA, 2008), antes de começar a gravação, é também uma estratégia para desenvolver o apreço pelo cinema, pois se entende que

para estar capacitado a gostar de cinema inteiramente, você precisa estar apto a fazê-lo sem imagens, sem cinema. É uma questão de independência. Assim como os moleiros de antigamente só ouviam as pás de seus moinhos quando elas paravam de rodar, nós também só podemos observar as imagens à nossa volta na medida em que temos forças para extingui-las (CARRIÈRE, 2015, p.42).

Dessa maneira os processos mentais e os processos corpóreos no âmbito da criação aparecem engendrados e provocam reverberações, haja vista que entendemos que agir é também um processo de conhecimento (KASTRUP, 2008).

No caso de Bernardo que foi filmar solitariamente, quase que fugindo da sala, não foi possível indagar ou acompanhar o percurso de seu pensamento, ele apenas expôs brevemente sua ideia (que seria: duas pessoas conversando e, inexplicavelmente alguns elementos cênicos desapareceriam), e perguntou se poderia ir gravar.

Quando ele retornou à sala vimos que ele havia gravado três *takes* e que ele desviou da proposta, mesmo tendo comentado que exploraria os efeitos especiais em sua produção. No entanto, algo aconteceu que o fez reproduzir *Minutos Lumière*, capturando momentos irrepetíveis. Talvez, uma de suas motivações para optar por tal forma de capturar imagens tenha sido a possibilidade dele, naquele momento, não conseguir estar mobilizado por narrativas lúdicas e se prender aos dados da realidade, ou de uma reinvenção dela. Pois, nesse período, sua mãe se encontrava doente.

Com ele, podemos refletir que o mais importante não foi realizar o exercício solicitado, mas sim pensar no cinema como uma outra maneira de interagir com a realidade em declínio, em que é possível exercer a autoria e o protagonismo, sem necessariamente, contar uma história, mas apenas pela apreensão de alguns momentos, inventando outras imagens da realidade. Talvez, por entender que

a parte mais importante do filme está situada além das palavras e das imagens, no domínio indefinível do sentimento, do elo vital que liga os seres humanos, naquele secreto e suntuoso alimento cuja ausência nos deixa invariavelmente famintos (CARRIÈRE, 2015, p.136).

Assim, com seu desvio, ele nos ensina que os filmes e seu processo criativo, não existem apenas na tela, no instante de sua projeção, mas eles se mesclam às nossas vidas, influenciam na nossa maneira de ver o mundo, consolidam afetos, estreitam laços, tecem cumplicidades, ouvem nossos segredos e compartilham as nossas dores. Haja vista que, as imagens produzidas pelo cinema dizem muitas coisas, e por isso, desestabilizam, provocam, geram inquietações, sensações e pensamentos, não apenas pelo que elas contêm, mas pelo que nos desvela e cria. O cinema nos faz pensar com imagens em movimento, sendo assim, elaboração intelectual e afetiva.

Essa produção de Bernardo chama atenção por mostrar, em seu processo de criação, uma outra maneira de interagir com o cinema, especialmente porque este estudante é um grande apreciador de *blockbusters*. Mas nessa sua produção, o não dito, comunicou muito mais do que qualquer diálogo poderia ter expressado.

Vemos então que os diferentes desejos das turmas se refletiram em percursos diversos. Enquanto a turma de 2016 tinha desvios, a de 2015 buscava atender as expectativas técnicas, o que levou à experiências outras. Mas, em ambas, tínhamos como desafio pensar em

repertórios e exercícios significativos e instigantes, com práticas que não fossem impositivas, mas que orientassem para o exercício de criação, onde fosse possível desterritorializar e desaprender conceitos, olhares, percepções. Na medida em que o cinema é um exercício de transformação de espaços, por afetar os sujeitos que por ele circula, e por comunicar e possibilitar aprendizados com o espaço, o tempo, de si e do Outro.

Assim, com esse tipo de prática é possível expandir o exercício de criação e a fruição para uma *situação cinema*, em que aquele que frui a obra, não recebe conteúdos passivamente, mas sim, participa e constrói uma experiência cinematográfica, sendo incorporado e interagindo de alguma forma, levando à deslocamentos, à novas produções de processos subjetivos, à transformações nos corpos imersos, na recepção e na captação de imagens, ou seja, leva a “novos cinemas” que se diferem do que é apresentado na sala de exibição e direcionado à um espectador imóvel.

Com isso, é potencializada a presença da produção cinematográfica no espaço escolar, pois o cinema sempre foi múltiplo, e por isso mesmo pode se atualizar em diversas formas e diferentes espaços, como na escola. No caso da Escola de Cinema do CAP, o caráter de experiência (de criação, narrativa, de atuação), bem como a sinestesia que envolve o processo, amplia ainda mais as possibilidades do cinema.

Essa *situação cinema* não se refere aos efeitos produzidos sobre quem recebe a obra, independente do regime discursivo, apenas, mas também os processos gerados pelo cinema em seu conjunto, ou seja, seus aparatos (câmeras, projetores, caixas de som, etc) e as condições de projeção (sala escura, paredes, projeção em objetos tridimensionais). Afinal, o cinema tem aspectos materiais (aparelho de reprodução da imagem), psicológicos (situação espetacular) e ideológicos (desejo de ilusão) (PARENTE, 2009), além dos aspectos arquitetônicos e técnicos, discursivo-formal e estético-formal (PARENTE, 2009). O cinema pode produzir imagens que se afastam da representação e do regime discursivo, e sua expansão é um processo de deslocamentos, que se afasta das formas de representação dominantes, a partir desse encontro com outros espaços e outras mídias.

A ampliação das possibilidades do cinema atinge tanto os meios físicos quanto a linguagem, em suas três dimensões primordiais: arquitetônica (condições de projeção das imagens), tecnológica (produção, edição, transmissão e distribuição das imagens) e discursiva (decupagem, montagem, e outros elementos que compõem a linguagem cinematográfica) (PARENTE, 2009).

O cinema expandido é uma maneira de reinventar a sala escura de exibição em outros espaços, onde podem se hibridizar diferentes tecnologias (digitais ou não) e diversas mídias.

Afinal, o cinema é uma tecnologia que deve ser vivida, explorada, experimentada, em seus processos, desdobramentos e percorrendo outros territórios, em múltiplas telas, montagens, colagens e mesclando diversas práticas, espontaneidades, movimentos corporais, que são disparadas pela luz que emana do projetor. Assim, ampliando os limites da teatralidade e mergulhando na intensidade do real, mas não se prendendo a questão da verossimilhança, evidenciando assim o alcance da arte como meio de aprimorar a percepção humana e apreender o caos imagético em que estamos imersos.

O gesto de criação cinematográfica expõe e revela os dispositivos que compõe tal mecanismo, bem como os meios de criação. O que, em alguma medida, também contribui para o processo de expansão. No espaço escolar, além do aspecto de exposição e revelação, há principalmente a profanação destes aparatos, na medida em que o território para exibição e para a experiência filmica são desterritorializados, ou seja, são deslocados de seus percursos usuais e tomam novos rumos, ao desvelar os aparatos que sustentam a estrutura cinematográfica, e sendo mais uma vez uma experiência de inclusão do público na relação estética. Público este que não é mero receptor, mas sim um participador, nos termos de Hélio Oiticica.

No espaço escolar, essa relação se evidencia porque há uma intensa transformação na relação com o cinema, na medida em que os estudantes são convocados a criar suas próprias obras, em um espaço que, *a priori*, não tem os parâmetros espaço temporais das obras "tradicionais", num movimento de participação que transgride a imagem na medida em que revela a técnica, unificando a imersão e a interação. "O cinema expandido incorpora a incerteza e a possibilidade de escolha (interpretativa, sensorial e, atualmente, interativa). Ao fazê-lo, gera outros desdobramentos para o cinema, e serve como ponte para o surgimento de outras cinematografias." (ALY, 2012, p.65).

Cabe notar que, o uso da linguagem visual, de recursos e ações que são naturalizadas pelos estudantes não é um artifício para atraí-los ou tornar a escola mais interessante, mais atraente, para entretê-los, mas sim um meio de utilizar recursos atuais e potentes, que carregam consigo um potencial pedagógico intenso e propiciam novos encontros e vivências, que dialogam com novas demandas educacionais e fazem parte de uma proposta de currículo como um documento de identidade e um modo de valorização social.

As imagens criadas pelos estudantes, além de serem elementos que contam muito de seu produtor também são fortes indícios que podem servir de elementos problematizadores, na medida em que é construída a partir de certo enquadramento da realidade. Ela provoca, faz refletir, questionar e encontrar outros e novos sentidos e significados, diferentes do que

outrora, parecia simplesmente dado, na medida em que “denuncia” o caráter construído que as imagens podem carregar consigo e de sentidos que subjaz a uma percepção superficial e desatenta. Ela abre a possibilidade de ativar afetos e sensações que envolvem o ato de aprender e de ensinar.

3.2. O cinema na escola como processo de hibridização de saberes e práticas

O regime atual, de correlação de forças, de saberes e de discursos clama para que novos recursos, inclusive os tecnológicos digitais, se hibridizem no ambiente escolar e não apenas naqueles que por ele transitam.

E, no sentido de promover diálogos e compatibilizar as tensões entre a temporalidade dos sujeitos, da instituição escolar e dos processos de subjetividade que o exercício de produção e criação cinematográfica é entendido. Haja vista que, ele possibilita a valorização do saber que o Outro carrega consigo, transforma tanto aqueles que deles compartilham, como as relações entre ensinar e aprender, promovendo a experiência de compartilhamento, de uma (comum)unidade. Comunidade esta, que não se resume a exterioridade e ao que está próximo, mas as vidas que circulam, sejam elas humanas ou não humanas, “as ordens sociais e simbólicas que formam o nosso mundo e a na qual o indivíduo está inserido – transformando-a e sendo transformado” (MIGLIORIN, 2015, p.9).

A experimentação e compartilhamento de vivências e percepções outras são oportunizadas por exercícios de cinema que solicitam que a câmera seja posicionada de modo subjetivo e que vislumbram a transformação.

A turma de 2016 se mostrou muito receptiva quando soube que os dois filmes exibidos foram produzidos na Faculdade de Educação da UFRJ, em um curso promovido pelo CINEAD para docentes da educação básica em 2012. Talvez, essa recepção tenha ocorrido por apresentar uma situação aparentemente inusitada, a experiência de se fazer cinema na universidade. Inicialmente, quando estava fazendo a contextualização do filme, falando a respeito da direção, ano, local e situação de produção eles ficaram muito curiosos com o fato de serem produzidos em um dos campi da universidade. Talvez, essa curiosidade se deva ao fato de que, por mais que haja uma correlação entre pesquisa, ensino e extensão, os estudantes do Colégio de Aplicação só percebem a presença na universidade personalizada pelos estagiários das licenciaturas, em Projetos de Extensão, como o caso do CINEAD ou em visitas pontuais de algum estudante pesquisador. No mais, a UFRJ lhes parece uma instituição afastada e com pouca conexão com sua escola. Assim, lembrei-lhes que o CINEAD está

vinculado a um laboratório da Faculdade de Educação da UFRJ, o Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV), e falei um pouco mais da universidade e seus campus.

Acredito que, essa experiência os fez perceber a universidade e os sujeitos que dela participam como produtora de saberes, mas que estes saberes também podem ser produzidos em outros espaços, como a escola básica. Nesse sentido, podemos pensar em como os encontros com o cinema ajudam a ampliar o entendimento de que, os saberes e as produções artísticas e de conhecimentos podem ocorrer nas diversas instâncias das instituições educacionais. Talvez, por conta disso, os curtas *De Novo*³⁶ e *Embaçado*³⁷ que fazem parte dos exercícios realizados pelos professores no curso de formação de cinema para docentes da educação básica, na categoria "mostrar-ocultar", foram tão bem recebidos e ajudaram a evidenciar como as duas instituições são produtoras de saberes e que compartilham experiências de criação e de aprendizados.

Nesse dia, Bernardo chegou pontualmente, e aos poucos os outros participantes foram chegando. Na tentativa de contribuir para a criação de uma atmosfera diferente da sala de aula, Bernardo levou um CD que foi utilizado como trilha sonora de ambientação durante alguns minutos. Ter levado algo de seu universo para o espaço tempo da Escola de Cinema pode ser uma forma não só de contribuir para a construção da situação “fazer-cinema”, bem como uma maneira de se reapropriar da situação e participar dela ativamente. Nesses momentos iniciais de “aclimatação”, Pedro e Thiago interagiam com o piano, e outras crianças conversavam umas com as outras.

Antes de iniciarmos as exibições, um estudante que estava indo pela primeira vez, perguntou de forma discreta, para o professor de Artes Visuais, se poderia sair caso não gostasse do encontro, ao passo que ele me informou da indagação do estudante e eu, assenti. Afinal o espaço de criação cinematográfica não pode suprimir a liberdade de escolha de seus participantes. Com isso, podemos ver que mais um vez, a lógica da sala de aula e da presença obrigatória aparece nos encontros de cinema. Parece que é difícil para os estudantes se desvincularem dessas noções que envolvem os espaços de aprendizados e produção de conhecimentos.

Pedro insistiu em ver os seus filmes das semanas anteriores, mas comecei exibindo o filme de Bernardo e dos outros estudantes, inspirados em Georges Méliès. Nesse momento eles iam relatando o que havia acontecido durante o processo de criação, uns, inclusive,

³⁶ Disponível em: <https://vimeo.com/84860291>

³⁷ Disponível em: <https://vimeo.com/84861906>

relacionando o que tinham produzido com as referências apresentadas. Mostrando assim, sua satisfação e envolvimento com o desafio proposto. No entanto, ao verem que o filme de Bernardo estava diferente das outras produções, as crianças começaram a indagá-lo porque ele não havia feito nenhum efeito especial, ao passo que ele respondeu que tentou “mostrar os efeitos que o cinema tinha sobre ele” e o que “estava sentindo”.

Com isso, tivemos a chance de expor que, nos encontros de cinema não havia um “certo” e um “errado”, mas que o potente era que, ao produzir imagens tivéssemos outros processos cognitivos envolvidos, e que pudéssemos brincar com os limites e as possibilidades da câmera e dos recursos materiais e espaço temporais que nos eram apresentados.

Por conta da insistência e curiosidade de Pedro, revimos alguns *Minutos Lumière* e também outras gravações que foram feitas no dia, que se propunham a ser *Minuto Lumière*, mas que por terem o uso do *zoom in*, não poderiam entrar nessa categoria. Mesmo sendo muito interessantes por se tratar da exploração de um olhar atento e altamente focado e detalhado. Nesse momento não sabíamos se o *zoom in* havia sido utilizado por que o direcionamento da ação não foi entendido ou se, após terem captado seus *Minutos* eles tenham sentido desejo de explorar as possibilidades dos recursos da câmera.

Foi possível, então, discutir a respeito da diferença entre os procedimentos de criação dos irmãos Lumière e de Georges Méliès, em que, os primeiros capturavam momentos irrepetíveis e se atentavam para a realidade que os circundava e o segundo elaborava narrativas mirabolantes e oníricas. Com essa discussão, também pudemos ouvir a colocação de Pedro que alegou ser um cineasta “moderno” e que gostava de experimentar, e que, por isso, fez uso do *zoom in* na gravação de seus *Minutos Lumière*. Tal fala é uma pista de seu desejo de criar e de experimentar com os recursos ofertados e de como essa turma é propensa a desviar e buscar outros caminhos.

Após essas apreciações comentei que iríamos ao exercício do dia. Pois, por mais que muitas dessas exhibições não tivessem dentro do planejado, acredito que foi importante projetar os desejos daqueles que queriam se ver e compartilhar suas produções com seus colegas novamente. Talvez, por quererem deixar suas marcas no mundo e se ver e deixar-se ver como criador.

Nesse encontro, havia duas meninas, que estavam indo pela primeira vez a Escola de Cinema, e, ao verem as produções de seus colegas sendo projetadas, ficaram curiosas e perguntaram se iriam filmar naquele encontro. Informei-lhes que, em todos os encontros solicitávamos que eles fizessem capturas imagéticas a partir de um desafio proposto. Elas se mostraram muito surpresas ao poderem ter uma experiência de prática tão imediata. Mas, ao

mesmo tempo em que pareciam instigadas a produzir, elas alegaram ter receio de não conseguir manusear os equipamentos. Expliquei-lhes que o uso da câmera era simples e que não havia porque titubear. Apresentei-lhes os comandos básicos de iniciar e pausar a gravação e deixei que elas explorassem as outras possibilidades do equipamento, tal como *zoom* ou mesmo a projeção das imagens da câmera na parede.

Assim, cabe ressaltar que, a busca por tentar fazer dialogar em todos os encontros teorias e práticas é mais um diferencial entre os encontros de cinema com as aulas disciplinares. Além disso, nossa crença na indissociabilidade entre teoria e prática e nossa sustentação epistemológica de inspiração godardiana em que, para fazer cinema deve-se ver muitos filmes e capturar imagens, nos faz proceder dessa forma.

Apresentamos então a proposta do dia, que era brincar de mostrar e esconder com a câmera, tal qual apresentados nos filmes. Foi nesse momento que ocorreu o episódio comentado anteriormente, em que um estudante, tomando o seu repertório de referências, reconhece o posicionamento da câmera, sem que lhe fosse necessária nenhuma explicitação.

Minutos depois, Luana, que estava indo pela primeira vez a Escola de Cinema do CAp UFRJ, disse: “Esse filme está perfeito demais! Não vamos conseguir fazer”. E eu respondi: “Porque não? Vocês ainda nem tentaram!”. E, a cada imagem, eles iam comentando os elementos que os surpreendiam, tais como gatos, gramado e outros elementos que talvez, não imaginassem que pudessem povoar o ambiente do ensino superior, e que, eram também elementos que constituíam a sua realidade escolar.

Comentamos então os elementos imagéticos, a posição da câmera, as escolhas feitas e também a narrativa da história. Nesse momento, dois meninos já apresentavam um certo “tédio” e reivindicavam a saída para filmarem, já que “já tinham entendido o que tinha que fazer”. Acalmei-lhes e exibi o outro curta, *Embaçado*, produzido no mesmo curso para professores. No entanto, esse filme provocou uma afetação imediata pois, ele inicia e transcorre durante muitos minutos com as cenas desfocadas. Nesse momento, Camile olhou para o projetor, acreditando que fosse um defeito dele, mas ao ver que não era, exclamou que não dava para enxergar nada. Fiquei indagando-lhes o porquê do desfoque, “será que não perceberam enquanto estavam filmando? Porque alguém faria isso?”. Bernardo, rapidamente respondeu que “foi porque o diretor quis”, mostrando que ele compreende que uma obra passa por um processo de intencionalidade e escolha de seu criador.

Em meio a essas indagações o filme avançava, até que, ao final, foi revelado que o que a câmera subjetiva estava ocultando, era um personagem sem óculos. Nesse momento houve uma mobilização geral da turma. Todos apreciaram os recursos e comentaram que a história

narrada, “só fazia sentido no final”. Assim, percebemos como esse filme solicita daquele que observa a obra uma postura de deslocamento da maneira como se percebe a realidade, bem como demanda uma outra relação com o tempo do que é apresentado, na medida em que convoca uma atenção direcionada ao percurso das imagens.

Informei-lhes então que o exercício / desafio do dia seria fazer um filme em que a câmera fizesse parte da história, mostrando ou escondendo alguma coisa ou um personagem.

A turma se dividiu em grupos, um trio e uma dupla. As meninas que estavam indo pela primeira vez, fizeram uma parceria com um estudante que já frequentava os encontros, e afirmaram que estavam dispostas a encenar e assim, ficarem na frente das câmeras. Enquanto discutiam com o outro membro do grupo as possibilidades de roteiro, se reportavam a mim, perguntando se poderiam fazer tal ou tal coisa, mas elas se surpreenderam quando disse-lhes: “você podem fazer o que quiserem!”. Afinal, o cinema é um movimento de livre criação. Além disso, a indagação delas nos mostra que, mesmo dando orientações de determinado posicionamento de câmera, como foi o caso desse exercício, elas não se sentiam amarradas ou presas, mas pelo contrário, tomavam a proposta como norteadora da criação. Assim, podemos perceber como as orientações não são delimitadores do processo criativo, mas sim, direcionadores das ações criativas.

Quando perguntaram se poderiam sair de sala, disse-lhes que sim, e que também poderiam gravar por toda a escola e até utilizar elementos do nosso armário. Nesse instante mostrei-lhes a câmera gravadora analógica. E, por mais que lhes fosse um elemento novo, Thiago pegou a câmera e simulou uma gravação e Camile e Luana ficaram investigando onde era o *flash* e onde era a objetiva e o visor. Mexeram na câmera e comentaram seu peso. A atração por este artefato foi tamanha que elas decidiram que a câmera teria “participação” em seu filme.

Mostrei-lhes também o tripé para estabilizar a câmera e a claquete como elemento cênico-cinematográfico. Cabe ressaltar que a experiência de entrar em contato com elementos que estão vinculados ao universo cinematográfico provoca e instiga as crianças. Além de aumentar o envolvimento dos sujeitos com suas produções.

Curiosamente, o título do filme produzido pelo trio foi *A Grande Aventura*, nele a câmera subjetiva nos levava a percorrer com eles os diferentes espaços da escola e nos colocava em contato com diferentes sujeitos do espaço escolar, tal como inspetores, membros do corpo técnico administrativos, docentes e estudantes, pela ótica de um dos membros do grupo, mas que também nos coloca na posição daquele que lhes acompanha. Somos seus parceiros e temos uma experiência de alteridade e empatia, haja vista que somos apresentados

e colocados na posição de um outro. Junto com eles, encarnamos um de seus colegas e viramos seus parceiros na busca pela câmera analógica, que só é encontrada ao final do filme. E que, depois de encontrada é levada para fora da escola.

Esse filme em fluxo nos leva a pensar em uma metáfora de relação entre eles e a produção cinematográfica. Ela vem proposta de fora, faz se “aventurar”, trocar, buscar e encontrar o Outro, e quando é encontrada, deve tomar outros rumos, não se restringindo ao espaço escolar e dialogando com o exterior. Como aconteceu em 2015, em que o filme *Telas em Movimento* que dialogava com a pintura, e que foi selecionado para ser exibido em um evento acadêmico em uma outra instituição. Ou mesmo, o encontro dessa câmera e sua saída do espaço escolar, nos faz pensar nas reverberações que o cinema produz nesses sujeitos para além da estrutura escolar.

Durante a gravação do trio, os membros do outro grupo estavam tentando interferir na captação de imagens. Assim, tive que intervir, de forma a direcionar o que iriam gravar. Acompanhei todos até a entrada e a parte de fora da escola. O trio estava mais decidido, mas mesmo assim, repetiam alguns de seus *takes*. Como eles conseguiram gravar, retomamos para dentro e até mesmo eu, acabei participando dessa cena.

Entramos na escola e por conta da desorientação da dupla, fiquei acompanhando-os. Como o trio estava mais estruturado e sabia o percurso que seguiriam, não vi problemas em deixá-los sozinhos e acompanhar integralmente o outro grupo. Essa sincronia e organização estavam tão bem ritmadas que eles terminaram rapidamente, e Camile e Luana filmaram outras cenas que lhes interessavam, emulando um telejornal que noticiava um acidente do parquinho de pedras. Nesse momento, o parquinho de pedras tornou-se um local que merecia ser noticiado, bem como, os sujeitos que por ele circulavam. Foi interessante notar que, mesmo fazendo uso de um padrão jornalístico, o recurso da câmera subjetiva foi utilizado nessa construção narrativa. Isso mostra que, de alguma maneira, a experiência de criação daquele dia já havia se incorporado às suas práticas de produção visuais.

Enquanto elas iam pensando na composição cênica e na captura das imagens, o outro membro do trio iniciava a edição e montagem do material, selecionando o melhor *take* e escolhendo a arte em que seriam inseridos o título e os créditos de abertura e finais.

Já os membros do outro grupo pareciam estar dispersos, e, um de seus participantes, Thiago, ficava um pouco cansado em ter que repetir as cenas pois as imagens gravadas não estavam ficando satisfatórias para Pedro, que estava atuando como diretor, naquele momento. Com isso, o tempo ficava concentrado em regravar essas poucas cenas. Mas, durante a busca por cenários, eles encontraram uns estudantes mais velhos, que por algum motivo, foram

ríspidos com eles. Com isso, essa possibilidade de violência pôde ser orientada para a produção fílmica. Pois, um desses estudantes mais velhos foi convidado a participar do filme, exprimindo essa violência e canalizando-a para o processo de criação fílmica e revertendo a situação inicial. Afinal, se os meninos mais velhos queriam exercer algum tipo de relação de poder, nas relações do cotidiano escolar, sobre Pedro e Thiago, quando estes os convidaram para atuarem em seu filme, foram os estudantes mais novos que passaram a direcionar a ação dos mais velhos, pelo menos dentro dos instantes de gravação. Esse gesto nos ajuda a compreender também como, na produção cinematográfica, há a reinvenção da realidade e a desierarquização.

Como a cena solicitava que o estudante mais velho encenasse uma agressão ao personagem encenado por Thiago, mas que naquele momento seria representado pela câmera subjetiva, a execução da cena solicitou que Pedro, que estava atrás das câmeras, nesse momento, colocasse em cena sua inteligência corporal e fílmica, ao movimentar a câmera tal qual tivesse sofrido agressão física, chegando ao ponto de cair no chão, e filmar seu “algoz” num *contra plongée*. Na narrativa construída pela dupla, um estudante ia para a escola, e, por motivo não explicitado no filme sofria violência física. Por isso, o título do filme era *Bullying*.

Outra cena que deve ser mencionada foi a gravação de uma sequência da subida da rampa da escola, onde Pedro, tenta dar a ideia de continuidade ao movimento da personagem em cena. Para tal, o movimento foi capturado por diversos ângulos, criando uma ideia de movimento bem interessante.

Em 2015, o encontro também teve o aparecimento de algumas estudantes novas, que foram acolhidas pelo grupo. Eles logo foram informados de que o momento de exercício com a câmera seria menor, porque a pesquisadora do programa de Iniciação Científica e graduanda em Artes Visuais, que fora anteriormente, retomaria para dar prosseguimento à sua investigação.

Os filmes exibidos foram os mesmos utilizados na turma de 2016, produzidos em um curso de formação de professores promovido pelo LECAV/CINEAD, que tinham como peculiaridade explorar a câmera subjetiva. Sendo assim, esse foi o desafio proposto aos estudantes, utilizar a câmera tanto para mostrar quanto para esconder alguém ou alguma coisa.

Durante a exibição os estudantes ficaram em silêncio, mas aos poucos, começaram a tecer comentários a respeito do filme, e interagir uns com os outros. Numa relação não tão acalorada e curiosa quanto a turma de 2016, principalmente no que diz respeito ao contexto de produção. Talvez porque, a presença dessa pesquisadora, bem como a de estagiários, e do CINEAD, já lhes evidenciasse a conexão entre universidade e Colégio de Aplicação.

Quando o filme terminou, fizemos algumas perguntas referentes tanto ao roteiro, como a elementos técnicos, para que atentassem para as possibilidades de posição que a câmera pode ter, inclusive, em como ela poderia ser um personagem dentro do filme.

Para esse exercício, sugerimos que o trabalho fosse feito individualmente, para que todos pudessem dirigir as cenas, mas os estudantes discordaram e argumentaram que seria mais interessante que fossem feitos pequenos grupos. E, percebendo como o grupo gostava de trabalhar em conjunto, eles se agruparam e foram iniciadas as gravações.

Um dos trabalhos usou a câmera subjetiva como ponto de vista de uma garrafa plástica, que ao ser descartada no chão, rolava por diversos lugares, até voltar à proximidade da lata de lixo, e ser jogada na lixeira. Numa mistura de texturas, curvas, distorções visuais e algumas gotículas de água, dando um efeito que instigava a percepção do espectador. Apenas na última cena, é que vemos a garrafa plástica em sua integridade. Ao longo do filme, temos sua textura cobrindo o primeiro plano, como uma tela que intermedia as outras imagens.

Antes de iniciarem a gravação discutimos como seria produzido o efeito de que, o seria ocultado para ser revelado ao fim do filme seria uma garrafa plástica. Pois, o fato dela estar no chão e mostrá-la apenas na cena final poderia não ser suficiente para que o espectador tivesse entendimento. A dupla, então, chegou ao consenso de que poderiam explorar a textura da embalagem da garrafa plástica, colocando-a entre a objetiva da câmera e o cenário de fundo, para evidenciar que se tratava do “ponto de vista” desse artefato.

Durante a gravação, foram exploradas diversas texturas sobre as quais a garrafa faria o percurso. Isso foi interessante porque a escola tem diversas paredes coloridas, chão com pedras, árvores com folhas secas, painéis de cortiça... Enfim, uma infinidade de possibilidades que, devido ao olhar atento da dupla pôde ser explorado. Além disso, como a garrafa plástica, em seu *design*, possui algumas ranhuras e ondulações, e a objetiva da câmera foi colocada muito perto dela, formavam-se pequenas “deformações” enquanto a garrafa era rolada pelas texturas. Esse gesto agregou uma grande beleza ao explorar a tridimensionalidade proporcionada pela forma visual. Esse filme pensou em toda a potência transmitida pela imagem, não fazendo uso de qualquer recurso de fala e tendo como sonorização o som ambiente da superfície de contato em que a garrafa plástica passava.

Ver esse filme é uma experiência interessante que provoca o despertar da atenção suplementar (KASTRUP, 2004), pois somos imersos nas formas que são exploradas pela linguagem cinematográfica. Além disso, nele percebemos como o cinema nos leva a experimentar diversas maneiras de ser e estar no mundo, inventando outros possíveis.

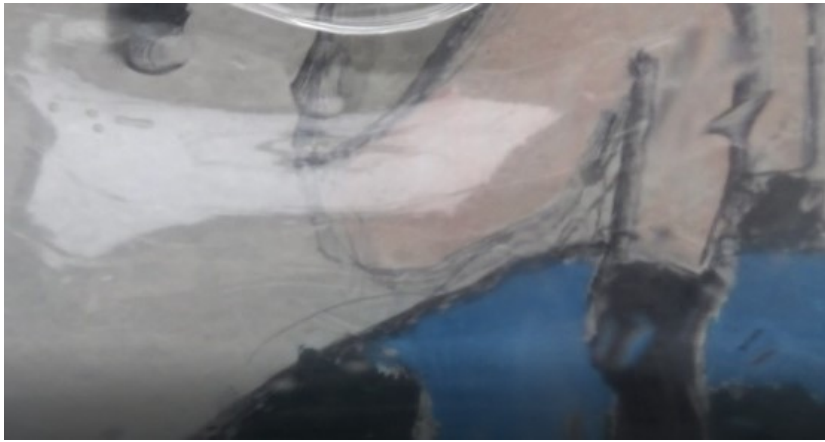




Figura 15, 16, 17 e 18: *Frames* em que são exploradas a textura da garrafa plástica em contato com diversas outras superfícies como uma parede escrita, o chão de pedras e uma superfície com folhas e terra.

Já outro grupo, se apropriou de parte do roteiro de um dos filmes exibidos inicialmente: a apresentação de uma escola à uma nova estudante, para criar sua obra. Em seu primeiro *take*, tal estudante seria uma criança pequena, mas como não conseguiram, carregar o tripé numa altura constante e reclamaram no peso de carregá-lo, resolveram colocar a câmera subjetiva como uma aluna de sua faixa etária (12 – 13 anos). Assim, na frente da câmera ficava uma menina apresentando a escola, e a estudante que segurava a câmera interagia com ela fazendo movimentos circulares com a câmera, explorando o que não fora enquadrado no primeiro momento. A câmera vai se movendo acompanhando o olhar curioso de quem está entrando em um novo espaço, mostrando em alguma medida o maravilhamento que existe no espaço escolar. Com planos longos e silenciosos é possível perceber atentamente aquele espaço.

Em um segundo momento, esse mesmo grupo, mas com outra estudante na direção, construiu outra narrativa com o uso da câmera subjetiva. Dessa vez, uma outra estudante começou a filmar algumas brincadeiras, em que as mãos eram usadas e apareciam em

primeiro plano, como o jogo da “adedanha”, o “zerinho ou um” e “verdade ou consequência”. Nesse momento há muitos planos detalhes e enquanto elas falam as letras, ao brincarem de “adedanha”, é possível perceber o contraste entre a textura áspera do chão e a pele das meninas, quando é feito o *plongée*. Dando prosseguimento a ideia de capturar em imagens as brincadeiras, iniciou-se uma corrida, mas nesse momento, a câmera parece ter sido completamente esquecida na mão da estudante que registrava as imagens, pois elas ficaram bem instáveis. Se bem que, quando corremos, nossa percepção não se mantém no mesmo eixo o tempo todo.

Terminado o momento de gravação, retomamos para a sala para nos encontrarmos com a pesquisadora. Ela conversou com eles e levantou algumas perguntas que envolviam a perspectiva de como e o que fotografavam e postavam em suas redes sociais. Os estudantes foram muito solícitos mesmo sendo poucos os que postavam conteúdos em suas redes sociais.

Quando ela foi embora, havia algum tempo e, como todos estavam sentados em roda, foi feito um exercício muito interessante, no qual, fazendo uso da câmera em posição subjetiva, deveriam perguntar ao outro qual a ideia do filme que tinham produzido e sua intenção ao mostrar ou esconder em suas capturas determinado sujeito ou objeto, numa espécie de rastreio das escolhas. Tal exercício foi uma ação de escuta ao outro e de entender, como ele é enxergado, na medida em que aquele que está com a câmera revela ou oculta algo ou alguém de determinada maneira.

Nesse momento de exposição oral de seu percurso criativo, foi interessante notar a diversidade de ideias. Um grupo fez a apresentação da escola a uma estudante nova, outro captou as brincadeiras que gostam, outro fez a perspectiva de uma garrafa, outro a de um celular e o último, a perspectiva de um menino que sofre *bullying*. Essas possibilidades mostram como alguns ainda se mantêm fixados a um modelo representacional focado no humano e outros expandem a percepção para entender seres inanimados, mas que podem nos dizer muito sobre a realidade do mundo, se afastando do modelo da linguagem verbal e potencializando outros tipos de linguagem.

Esse exercício, nos faz refletir sobre as potencialidades de explorar os agentes humanos e não humanos que nos rodeiam. Em alguma medida, podemos pensar numa “linguagem pedagógica” dos objetos (PASOLINI, 1990), em que eles, em sua materialidade, dizem e ensinam muito da realidade espaço-temporal e social em que estão inseridos. Um caso interessante é a introdução de elementos que ajudam a adentrar no território cinematográfico, tal como a claquete, os rolos de filmes, o tripé, as câmeras e até mesmo catálogos cinematográficos, além de construírem uma ambientação, agem como atratores

(KASTRUP, 2004), ou seja, como disparadores de processos de invenção tal qual um novo elemento que se transforma para que haja brincadeira, mas nesse caso, é o elemento que em si, cinematográfico, que transforma ao seu redor e mobiliza seus participantes.

O manuseio da película, da claquete, da câmera que grava em fita, promove o encontro com outro tempo, que é outro tempo histórico, é geracional, mas é também o tempo da desaceleração, do contrafluxo, do analógico, do físico e não do virtual. Tocar esses elementos faz com que sejam tocados de outras maneiras, toca-lhes em instâncias do imaginário que não é possível alcançar. Além disso, durante as gravações era comum a ressignificação dos objetos e dos espaços. Eles não ocupavam mais os usos comuns, mas se transformavam, ou melhor, eram transformados sob a percepção da câmera.

E, com esse tipo de exercício de posicionamento de câmera, percebemos que, escolher determinado plano e enquadrá-lo põe em evidência, faz algo ser visto, num gesto de desvelamento e compartilhamento daquilo que nos afeta e, orienta o olhar do Outro para o que se quer mostrar e o que se quer esconder, ocultando e revelando mundos (FRESQUET, 2013). O interessante é explorar as perspectivas e a maneira como entendem o posicionamento da câmera, além das possibilidades do que e de quem a câmera pode levar o observador a ser, tal qual o “cine-olho”, que “vive e se move no tempo e no espaço, ao mesmo tempo em que colhe e fixa impressões de modo totalmente diverso daquele do olho humano.

A posição de nosso corpo diante da observação, a quantidade de aspectos que percebemos neste ou naquele fenômeno visual nada têm de coercitivo para a câmera, que é notada mais e melhor na medida em que é aperfeiçoada (VERTOV, 2008). Nesse procedimento, “o olho submete-se à vontade da câmera e deixa-se guiar por ela até esses momentos sucessivos da ação que conduzem a cine-frase para o ápice ou o fundo da ação, pelo caminho mais curto e mais claro” (VERTOV, 2008, p.254), nesse percurso, é criada uma nova percepção do mundo, ele é decifrado de um modo que era desconhecido.

Pois,

o olho mecânico, a câmera, que se recusa a utilizar o olho humano como lembrete, tateia no caos dos acontecimentos visuais, deixando-se atrair ou repelir pelos movimentos, buscando o caminho de seu próprio movimento ou de sua própria oscilação; e faz experiências de estiramento do tempo, de fragmentação do movimento ou, ao contrário, de absorção do tempo em si mesmo, da deglutição dos anos, esquematizando, assim, processos de longa duração inacessíveis ao olho normal (...) (VERTOV, 2013, p.257).

Essa mecanicidade, mostra o mundo de um modo que só a objetiva pode captar, com maior mobilidade, alcançando minúcias, se aproximando e se afastando dos objetos, se

movimentando ininterruptamente e assim, construindo uma outra temporalidade, haja vista que se constrói “sobre “intervalos”, isto é, sobre o movimento entre as imagens. Sobre a correlação visual das imagens, umas em relação às outras. Sobre a transição de um impulso visual seguinte” (VERTOV, 2013, p.264).

Esse encadeamento imagético constrói narrativas e se reflete em visões de mundo, na medida em que, cada vez mais são produzidas e propagadas imagens por meio das tecnologias digitais portáteis. Com isso, o ideário da escola como sendo a égide da “cultura letrada” vem sendo profanada progressivamente, pois a cultura atual é marcada pelo fascínio audiovisual. A captação e a propagação de imagens de si, do Outro e do mundo, mudam não apenas a construção e a formação das configurações das interações, mas principalmente a forma como cada um lida com si mesmo, ou melhor, cria e propaga uma imagem de si. Em certa medida, essa compreensão transforma tudo num espetáculo, ou seja, numa “generalização das relações sociais mediadas por imagens” (SIBILIA, 2012, p. 64) que podem muitas das vezes não propiciar um diálogo, na medida em que a relação se torna tão egocentrada que não se estabelece a comunicação com o Outro, afinal “nos vinculamos aos outros construindo sentidos compartilhados” (SIBILIA, 2012, p.64).

Esses sentidos compartilhados são permeados por visões de mundo que dependendo da leitura de mundo que se tem, leva a diferentes interpretações. Assim, pensamos que o fazer cinema possibilita uma sensibilização, bem como uma espécie de letramento visual.

Vale ressaltar o uso do termo “letramento visual” e não “alfabetização visual”. Tais termos (alfabetização e letramento) são comumente utilizados na área da linguística, mas nesse caso, como o cinema também constitui uma linguagem que se compõem com imagens, sons e movimentos, tais termos são apropriados. Magda Soares (2004) propõe uma diferenciação entre alfabetização e letramento. Enquanto o primeiro se conecta ao domínio do sistema alfabético e ortográfico, o segundo se configura através das práticas sociais e comportamentos que agregam a leitura e a escrita, ou seja:

A alfabetização, entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento– entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos (SOARES, 2004, p. 97).

Por mais que se diferenciem, esses dois processos são interdependentes e indissociáveis, afinal, para que a alfabetização se efetive, ela deve ocorrer no contexto de

práticas sociais de leitura e escrita, bem como o letramento, que só ocorre quando se aprende o sistema de leitura e se apreende os sistemas de significações. Esses aprendizados introduzem a criança em outros espaços comunicacionais e ampliam seu acesso à realidade.

Atualmente é interessante notar como os estudantes já chegam à escola “alfabetizados visualmente”, na medida em que, as crianças, desde muito pequenas, são bombardeadas por imagens de marcas e logotipos que são ao mesmo tempo imagem e palavra e assim, acabam incorporando nomes de marcas e confundindo seu próprio desejo com o do mercado. Dessa forma, quando reencontram um signo de alguma marca conhecida conseguem dar-lhe um sentido de “leitura”, ou seja, visualizam o logotipo e “simulam” uma leitura do nome, no entanto, sem ter a experiência da compreensão, ou seja, são alfabetizadas visualmente na medida em que aprendem a mecânica de tais códigos. Nesse sentido, esse trabalho se propõe a pensar se a experiência de produção cinematográfica no espaço escolar possibilita um “letramento visual”, pois apostamos que não só oferece mecanismos para a construção imagética, mas proporciona aos participantes a criação de imagens através do desenvolvimento de práticas que mobilizam a descoberta, a invenção e a exploração de sua visão de mundo, proporcionando “o prazer material de escrever com a câmera”, como afirma Fresquet (2013, p.5), parafraseando a Mário Alves Coutinho.

Nesse contexto, podemos entender que o cinema se constitui como um produtor da criação de situações onde é possível ocorrer esse tipo de letramento, por ele ser uma operação de escritura com imagens afetadas pelo real (MIGLIORIN, 2010). Como se o real fosse alvo de uma “ignorância” que precisasse ser apreendido e aprendido numa maneira possível de leitura e de escrita, no momento em que seus componentes são apropriados. Interessa investigar se nessa captura do “real”, viabilizada pelo cinema se abrem possibilidades de transformá-lo e inventar com e sobre ele.

Essa questão nos faz atentar para como determinadas empresas e corporações são componentes que moldam as subjetividades contemporâneas e que os estudantes já carregam consigo certo “gosto” visual, (con)formado pela Indústria Cultural e seus produtos massivos. Nesses termos, a “pedagogia cultural” aponta que “a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela.” (STEINBERG, 1998, p.102) e complementa, atentando que, os “locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita” (STEINBERG, 1998, p.102).

Por conta disso, considero que, os conhecimentos imagéticos e essa alfabetização visual estão entre os saberes que os estudantes carregam consigo, sendo uma “pedagogia cultural” e que, a partir desses conhecimentos pode-se adentrar e compor novos saberes a

partir do encontro e do acolhimento da alteridade. Além disso, essa perspectiva ajuda a compreensão de como o cinema, enquanto prática social e cultural, também possibilita a articulação de saberes próprios. Afinal, esses saberes estão internalizados e, poder transformá-lo é uma ação política, estética, ética e é claro, pedagógica, pois:

A aprendizagem profunda muda nossa identidade, vemos o processo pedagógico como um processo que envolve nosso desejo (nossa ânsia por algo além de nós mesmos, uma ânsia moldada pelo contexto social no qual atuamos, por nosso investimento afetivo naquilo que nos rodeia), captura nossa imaginação e constrói nossa consciência (STEINBERG, 1998, p.102).

Tal colocação corrobora para a compreensão de como as práticas culturais são maneiras pelas quais os sujeitos compreendem a si mesmos, o Outro e ao mundo que os rodeia. No contexto de produção imagética isso acontece de forma similar. Os estudantes, por conta da quantidade de imagens que recebem, produzem e propagam, conseguem entender os signos de composição das imagens, mas seu processo de escrita e de leitura das imagens não ocorre. Mas, tal qual a criança que reproduz o nome de uma marca através da visualização do logotipo, os estudantes reproduzem padrões imagéticos, com planos e roteiros já dados, alinhados ao *cliché*. Apresentando assim, um certo domínio do sistema e dos códigos da produção imagética. Tanto é que, muitas vezes, quando lhes são apresentados fragmentos com planos que diferem dos que estão acostumados a ver, eles sentem estranhamento.

A atuação simbólica no âmbito imagético também se deriva da forte presença da mídia, que se utiliza de excitações visuais, para propagar valores, sentidos, afetos e significações. Assim, além da tensão entre novos ritmos dos corpos e das subjetividades, seja possível enxergar mais um elemento nesse conflito, a utilização da linguagem escrita e a forte presença da linguagem visual. Por conta das tecnologias digitais de informação, a produção e o acesso a imagens se dá de forma veloz e massiva, ao ponto de produzir interferências sobre as subjetividades e as formas de perceber a si e ao mundo.

Assim acredito que o cinema pode ajudar a ampliar a percepção, na medida em que não se foca em um único tipo de racionalização, interpretação de problemas, recepção de conteúdos, resposta única. Por meio de seus recursos linguísticos, ele expande a compreensão estética dos sujeitos e o modo como este percebe e interage no e com o mundo.

A captação de momentos a partir de uma situação de problematização pode aumentar a atenção ao mundo que nos circunda e reconfigura as relações instituídas através da ativação da circulação de afetos, da fruição estética, através do exercício de olhar atentamente para si,

para o Outro e assim, transformá-lo. Afinal, as diversas manifestações artísticas podem construir um trabalho social de expressão, crítica e reflexão, expoente da tessitura simbólica social, composta do encontro do individual com o coletivo, mobilizadoras de afetos e provenientes de um exercício de atenção que articula presença, cuidado, escuta e espera; características que acabam não sendo valorizadas nessa dinâmica da efemeridade e da aceleração.

No momento de captura das imagens, as crianças circulavam pelos espaços escolares, problematizavam e inventavam soluções. Conforme Kastrup (1999, 2008), por não se tratar de uma situação previamente conhecida e controlada, em que os estudantes saibam antecipadamente o que ia ocorrer, sua cognição era convocada a inventar, frente ao *breakdown* ocorrido por meio do encontro com o fragmento cinematográfico. Apenas era sabido que eles teriam que capturar imagens, mas os parâmetros e regras que deveriam orientar seu olhar, era o grande desafio.

Assim, quando são convocados a atuar, suas produções propiciam um ciclo de aprendizagem que é iniciado por um processo mental (quando imaginam e projetam suas produções), que se desloca para a movimentação corporal e é finalizada com um gesto criativo de concepção da obra, simbolizando desejos e produzindo afetos ao vivificar o ato da criação, podemos perceber como o SER=FAZER=CONHECER se apresentam imbricados ao processo de produção de si e invenção de mundo.

Afinal,

o cinema e a educação talvez possam fazer alianças pela capacidade de cada um desses campos afetar o outro, não ilustrando, o que seria a repetição do mesmo, mas porque o cinema pode conduzir a educação a novos lugares, a pensar o diferente, pode afetar produzindo um estado de ruído, de estranhamento na função comunicativa da educação de modo a levá-la a novos devires, à emergência de um novo tempo (DINIS, 2005, p.69).

Desse modo, o uso pedagógico da imagem e a produção imagética podem auxiliar na reconfiguração e abertura para novas possibilidades de aprendizagens, onde a ocupação dos espaços-tempos simbólicos, legitimam o direito à livre experiência do sensível, da imaginação e da fruição.

É interessante que se mantenha uma percepção crítica do tempo de formação escolar como produção de conhecimento, e, que se tente ressignificar elementos que, em certo sentido fazem parte dos estudantes, trazendo a lume que, seus saberes, por mais diferentes que sejam dos docentes, também são ricos e complexos. Empoderar o estudante e trabalhar em parceria

com ele faz com que haja uma apropriação do ambiente escolar como sendo seu constituinte e, sendo assim, um espaço mais significativo.

Assim, nos encontros da Escola de Cinema do CAp UFRJ, buscamos compor uma cena em que não se buscava ensinar cinema, mas sim, experimentar e vivenciar deslocamentos dos lugares, dos corpos, dos processos cognitivos e redescobrir outras conformações de realidade. Se aceitando o risco de seguir esse caminho e a partir da realidade, reinventar o real (MIGLIORIN, 2010).

Pois é de uma experiência de sujeito a sujeito que se trata na transmissão de um gesto de criação, para a qual é quase indispensável ter corrido o risco, ao menos uma vez na vida, de escolher sua posição, seu eixo, sua distância, seu enquadramento; de decidir o que se deve ou não dizer ao ator, seu deslocamento, a adequação de sua interpretação; de fixar a velocidade de movimento da câmera, etc (BERGALA, 2008, p.171).

Esse risco leva a um saber de outra ordem, que não se adquire em uma análise fílmica, mas sim no exercício de criação, que é composto pelo tempo da reflexão, do olhar sobre o espaço, do se impregnar do lugar, da luz, que pode trazer novidades à ideia pré-concebidas (BERGALA, 2008) e promover outra maneira de perceber o que os rodeia.

Dessa forma, a experimentação culmina na sensibilização e no “multiletramento visual” porque além dos aspectos “linguísticos” do cinema, são também explorados sons, materiais, texturas, luzes, ritmos e outras *n* possibilidades de se inscrever novas imagens.

Para que os encontros com o cinema sejam potentes, segundo Bergala (2008), não se deve partir de um suposto “gosto” da criança para só depois introduzir obras com outros padrões estéticos. Para ele, o cinema na escola deve se dar por encontros com filmes que a criança não teria chance de encontrar fora dela. Afinal, muitos estudantes só têm a escola como esse espaço de encontro com a arte, daí, é fundamental que essa experiência possa existir.

Desse modo, além da tensão entre a arte como espaço de criação, caos e desordem e a escola como espaço de transmissão e da regra, há também um conflito entre o leque cultural dos estudantes e as obras apresentadas. No entanto, esse aspecto não é destitutivo e se dá de forma deliberada, pois, a proposta de trabalho não busca desvalorizar o capital cultural dos estudantes e seu gosto, mas entende que a escola é o espaço onde esse encontro pode ocorrer e novos diálogos podem ser estabelecidos. É nesse momento que se apresenta uma “zona de tensões e intenções” (FRESQUET, 2013, p. 111), em que o desejo do estudante e todas as possibilidades de escolhas e a composição com as referências cinematográficas se mesclam.

Não tomar como ponto de partida o que o estudante conhece não é uma maneira de desvalorizar seus saberes, pois a crítica não é sobre o estudante, mas sim sobre as produções da Indústria Cultural e os seus produtos “facilmente assimiláveis”, que garantem ao cliente um produto pasteurizado, que leva sempre ao mesmo tipo de prazer, numa política de marcas. Essa lógica de consumo visual incide sobre a lógica de uma “alfabetização” no qual são adquiridos signos que inscrevem e fazem inscrever determinados constructos estéticos, mas que não lhes dá autonomia criativa. Além de não promover a “estranheza” do encontro com uma obra de arte.

Esse estranhamento, ao romper com o fluxo cognitivo habitual apresenta a possibilidade de outros modos de ser, estar e perceber o mundo, pois solicitam uma outra atenção a si e ao Outro. Essa outra atenção convoca ao cuidado, à escuta e à espera, haja vista que é preciso tempo para ruminar a novidade. Afinal, a obra de arte se diferencia, e muito, dos produtos de fácil e rápida assimilação que compõem o cardápio dos produtos massificados. Até por que, seria em certa medida, subjugar a capacidade dos estudantes e corroborar para a lógica sistêmica exibir-lhes o de “fácil assimilação”.

O “gosto” é fruto do cultivo e não se dá de forma espontânea, cada um gosta de determinada coisa porque teve acesso a ela. Ele é formado pela acumulação de cultura, tempo e memórias, e, nesse sentido, a proposta de iniciação ao cinema também visa “fornecer um capital inicial de filmes capazes de constituir uma alternativa ao cinema de puro consumo” (BERGALA, 2008, p.91).

Destarte, a escola deve estar presente na construção do gosto, promovendo o encontro da alteridade fundada sobre a obra de arte.

A proposta de iniciar as crianças em um tipo de cinema não comercial não tem qualquer relação com arrastá-las do lugar comum para outro lugar. Uma proposta de formação do gosto parte exclusivamente do encontro com a alteridade fundamental da obra de arte, com o desconforto e o choque que ela provoca (FRESQUET, 2013, p. 49).

O tipo de cinema proposto para exibição não buscava apenas incitar o pensamento no sentido estrito, mas, expandir tal concepção, entendendo que o pensamento penetra nas afecções, reverbera com as sensações, provoca intuições, adivinhações, suspeitas (FRESQUET, 2013), sendo assim, não apenas um processo mental, mas um processo de pura afecção e afetação, físico e cognitivo.

Por isso, entendemos que, quando se facilita, se “empobrece” a experiência, e parte do princípio que não é apetitoso, não é um sabor que deve ser descoberto. Nesse sentido, o

cinema, que é arte de massa por excelência, pode ser um dispositivo de ressignificação e de alteridade que pode despertar novos sabores e saberes.

A proposta de cinema como hipótese de alteridade concebe o cinema como arte e por isso, como um Outro em si. Um elemento estranho e que está sujeito a outras regras, ou melhor, não está submetido às regras escolares, sendo assim, um elemento problematizador e instaurador de experiências, um gesto criador. Como afirma Godard, na medida em que, “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso. O ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar um lugar de exceção” (*apud* BERGALA, 2008, p.31), assim, além de arte, o cinema também alcança a dimensão de experiência por possibilitar lançar um novo olhar sobre a realidade.

Haja vista que, as imagens e padrões estéticos já conhecidos não são formadores porque já foram banalizados. Já a arte “é o que resiste, o que é imprevisível, o que desorienta num primeiro momento” (BERGALA, 2008, p.97). Entendo a importância do reconhecimento da cultura que os estudantes trazem para a escola, e, por isso, buscava estabelecer diálogos entre seu capital cultural e outras referências no tempo reservado aos encontros com o cinema, que é tão curto na escola. As trocas eram feitas por meio da solicitação de planos favoritos, ou um de um tema (por exemplo, planos onde uma criança corre atrás de um animal) da cinematografia que cada um conhece. Assim, íamos introduzindo filmes e fragmentos que ampliassem o repertório dos estudantes, sem negá-lo, mas ao mesmo tempo, produzindo resistências.

O cinema resiste a partir da existência de outros mundos, unificando pensamento e criação, experimentando os limites e subvertendo as imagens produzidas pelo real (MIGLIORIN, 2015). Dessa maneira é traçada uma estratégia de resistência que articula pedagogia, produção de conhecimentos, formação de identidades e desejos, na medida em que atua no espaço escolar, mas não pode ser definido nem delimitado.

O cinema atua através da criação de desterritorializações dentro do território localizável da instituição escolar, com seus parâmetros e regras. No caso dos encontros da Escola de Cinema do CAP UFRJ, por ser no contra turno, não ter exigência de nota e principalmente, por incitar a criação, num ambiente em que a reprodução predomina, o gesto de criação cinematográfico, é algo totalmente Outro. Além disso, a postura que os *passseurs* tinham, possibilitou percorrer o caminho da criação por meio do compartilhamento de experiências. Nesse sentido, ressalto a importância de alguém que “transmita”, contagie com o desejo e mobilize novos afetos.

Fazer arte é arriscar-se, pois seu processo é imprevisível e nem sempre compreensível, pois, faz parte da existência aceitar ver as coisas com a sua parte de enigma, antes de sobrepor-lhes palavras e sentidos e aceitar a ideia de incompletude. E, fazer cinema é uma experiência de processualidade que faz com que sejam vivenciados outros regimes temporais.

Para Bergala (2008) para que haja criação filmica são fundamentais os gestos cinematográficos, que também são gestos mentais: escolha, disposição e ataque. As operações mentais que se refletem fisicamente, se combinam e se entrelaçam de modo dialético em todas as fases do fazer cinematográfico são:

Eleger: escolher coisas no real em meio a outros possíveis. Na filmagem: cenários, atores, cores, gestos, ritmos. Na montagem: as tomadas. Na mixagem: sons isolados, ambientes sonoros.

Dispor: posicionar as coisas umas em relação às outras. Na filmagem: os atores, os elementos do cenário, os objetos, os figurantes, etc. Na montagem: determinar a ordem relativa dos planos. Na mixagem: Dispor os ambientes e os sons isolados relativamente às imagens.

Atacar: decidir o ângulo ou o ponto de ataque às coisas que se escolheu e dispôs. Na filmagem: decidir o ataque da câmera (em termos de distancia, de eixo, de altura, de objetivo) e do (ou dos) microfones. Na montagem, uma vez escolhidos e dispostos os planos, decidir o corte de entrada e de saída. Na mixagem, mesma coisa com os sons (BERGALA, 2008, p.135).

Essas três operações, se separam apenas para serem apresentadas, descritas, mas acontecem em um momento único. Vale destacar que a imprevisibilidade compõe os planos, e por isso, não há modos fixos de realizar essas operações, pois as escolhas se dão nas negociações com a realidade.

Quando a tarefa do *passeur* é encarada de forma criativa, esses gestos também aparecem. Haja vista que, ele escolhe os conteúdos, os espaços, distribui o tempo, como organizar a sala; pensa em como vai dispor das escolhas, ao organizar a ordem introdutória dos conteúdos, o agrupamento dos estudantes; e o ataque é indissociável dos gestos anteriores, pois são combinando as decisões que se efetiva a realização da experiência de aprendizagem.

Na seleção do material, além da exibição de curtas metragens, há orientação do princípio metodológico proposto por Alain Bergala (2008), a articulação e combinação de fragmentos (ACF). Os fragmentos dos filmes são articulados a partir de critérios de aproximação estética, histórica, linguística, colocando em relação vários artistas e suas obras, e sem restrição cronológica, por entender que a arte é um espaço anacrônico e que a intensidade dos planos transcende à datas. Ao serem articulados e combinados, os fragmentos auxiliam na condensação, renovação e inscrição mais duradoura das imagens na memória.

Essa metodologia pensa a importância de promover o contato direto com as obras cinematográficas, podendo aprofundar em detalhes e estabelecer outras conexões com outros elementos.

A forma curta, que é do trecho ou da sequência, combina os méritos da velocidade do pensamento (algumas vezes, o ato de por em relação três trechos nos permite compreender mais coisas do que um longo discurso) e da transversalidade (pode-se estabelecer relações imprevistas, esclarecedoras e excitantes entre cinemas, filmes e autores que uma abordagem mais linear separaria em categorias estanques) (BERGALA, 2008, p.117).

O fragmento é tal qual um "petisco" do filme, para que esse plano possa ser saboreado e desperte a curiosidade dos estudantes, para se nutrirem de novos e outros sabores, frente a esse gosto massificado.

Além disso, a aposta é de que, incompletude e o inacabamento do trecho desperte a vontade não só de conhecer o “antes” e o “depois” do plano apresentado, mas principalmente, abra a possibilidade de inventar novos momentos, olhares, pensamentos e experiências. Apelando à inteligência e a imaginação do espectador, na medida em que a observação e a análise atenta desperta o pensamento.

Para Bergala:

Um plano bem escolhido pode ser suficiente para testemunhar simultaneamente a arte de um cineasta e um momento da história do cinema, na medida em que implica (necessariamente inscrita numa época) mas também um estilo, uma marca singular de seu autor. O plano, por fim, como a unidade mais concreta do filme, é a interface ideal entre uma abordagem analítica (podemos observar, numa superfície mínima, muitos parâmetros e elementos linguísticos do cinema) e uma iniciação à criação (a partir da conscientização de todas as escolhas implicadas em um “fazer um plano”) (2008, p.125).

Por essa multiplicidade, “o plano é considerado a menor célula viva, animada, dotada de temporalidade, de devir, de ritmo, gozando de uma autonomia relativa constitutiva do grande corpo-cinema” (BERGALA, 2008, p.124). Ele envolve escolhas que intervêm na criação.

Nos encontros da Escola de Cinema do CAp UFRJ, os planos foram selecionados pela equipe de *passeurs*, composta por bolsistas, orientandos e professores, bem como o planejamento da dinamização dos encontros.

A pedagogia do fragmento também se insere como estratégia para incitar uma análise criativa dos filmes, como uma maneira de gerar apropriações dele. “Trata-se de fazer um esforço de lógica e de imaginação para retroceder no processo de criação até o momento em

que o cineasta tomou suas decisões, em que as escolhas ainda estavam abertas” (BERGALA, 2008, p. 130). Ela promove o acesso ao filme por outra porta de entrada, que não apenas a identificação do espectador com um personagem, visando uma leitura criativa, pois tece entre as obras outros caminhos e possibilita conexões, formando um apanhado cultural, mas também relacional.

“A aposta é a de que os fragmentos postos lado a lado acabam recompondo um objeto (muito complexo) em que o espectador reencontrará a emoção inicial que desencadeou o desejo de criação, a vontade de fazer um filme” (BERGALA, 2008, p.141), conjugando o fazer cinematográfico na relação entre o detalhe e o conjunto.

A hipótese de cinema como alteridade proposta por Bergala (2008) parte do entendimento que a arte na escola, por atuar pela criação, é algo totalmente outro dentro da escola, concebida como espaço de reprodução. Mas, expandindo os sentidos possíveis da prática da criação artística podemos entender que a abertura à alteridade também se reflete na interação do “eu” com o Outro, na medida em que a invenção se dá na interação com agentes externos, sejam eles outros estudantes, *passseurs*, espaços físicos, passantes escolares, outros “pontos de vista” que são assumidos ou até mesmo as imprevisibilidades. Tal qual o sentido de alteridade, apontado por Derrida (2002).

A pedagogia da criação pode comunicar antes da passagem ao ato, desde sua fase das primeiras aproximações com o filme, haja vista que, mentalmente pode-se construir planos e pensar em outras possibilidades de montagem e captura das imagens, que não se restringem ao que está visível na tela. É um exercício criativo que busca

imaginar um retorno ao momento imediatamente anterior à inscrição definitiva das coisas, em que as múltiplas escolhas simultâneas que se colocavam para o cineasta estavam quase atingindo o ponto de serem decididas: o último ponto em que os possíveis ainda estavam abertos, instante ainda vibrante da incerteza... (BERGALA, 2008, p. 129).

Nesse exercício tenta-se entender como tais escolhas se apresentam em meio aos possíveis, e não apenas compreender como a escolha realizada atua no filme. Busca-se também estimular a pensar em outras possibilidades de escolhas imagéticas, pois a criação cinematográfica se depara com os confrontos diretos com as escolhas. Nessa leitura “criativa”, não são analisados apenas os aspectos visuais do filme, mas busca-se estimular uma experiência de imaginação, em que os espectadores são convidados a se colocarem no lugar do autor e a exercitar o processo criativo.

Essa pedagogia tenta evidenciar como o filme se constitui por marcas deixadas por gestos múltiplos, que não se restringe ao que aparece na tela. Trata-se então, de uma pedagogia emancipadora, pois não trabalha a partir da lógica da explicação e aposta na potência que os sujeitos têm, intelectual e sensivelmente. Fazer um simples enquadramento reflete a possibilidade de “ocultar/revelar” o mundo, tencionar a crença e a dúvida quando aprendemos cinema nos ensina outra relação com o conhecimento. No limiar entre a descoberta e invenção do mundo, ganhamos novas possibilidades para conhecer e inventar a nós mesmos (FRESQUET, 2013, p.13).

O cinema possibilita olhar o mundo a partir de uma perspectiva inaugural e faz ter outra vivência do tempo, ao ser um mergulho na criação, própria do cinema. E sua entrada na escola vivifica tanto o ensinar quanto o aprender, orientados pela emancipação e pela criação intelectual, estética e ética, na medida em que os processos educativos acontecem com a invenção dos caminhos a serem percorridos.

Além da entrada do ato de criação artístico entendido como Outro no espaço escolar,

a tela de cinema (ou do visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e com si próprio. A educação também se reconfigura diante dessas possibilidades (FRESQUET, 2013, p. 19).

Assim, a potência do cinema no espaço escolar se afirma a partir de três crenças:

A crença no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundo, ou seja, da possibilidade que o cinema tem de tornar comum o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar os espaço e habitar o tempo. A segunda crença é na escola, como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável. Isto não significa pensar no belo, no conforto ou na harmonia. Significa que é possível inventar espaços e tempos que possam perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. A terceira crença, necessária para essa relação do cinema com a escola, é na própria criança, nos jovens e na força de ser encontro com filmes, imagens e sons. Trata-se de uma crença na capacidade de autoria, no gesto emancipado e de leitura intelectual e sensível dos filmes, assim como de processos criativos (MIGLIORIN, 2010).

Nesse sentido, pode ser vitalizada a potência educativa e as experiências sensíveis dos sujeitos sob o parâmetro da equidade. Aqueles que recebem a obra compartilham de uma igualdade estética, não só por poderem ser igualmente afetados pela obra, mas porque são todos capazes de refletir e criar leituras possíveis a partir da visualização de determinada obra. As mudanças de posições hierárquicas e a igualdade estética se dão também quando, ao assistir o filme todos se posicionam no mesmo sentido, e vislumbram a tela, e quando se aprende a filmar, todos se posicionam ao redor da câmera, assim, não havendo quem ocupe o lugar do saber. Todos sabem o que se quer, mas ninguém sabe o que vai acontecer. Assim, na

experiência cinematográfica no espaço escolar, não há a ocupação do papel do lugar de saber fixo, pois aquele que “ensina” também se aventura na experimentação, num deslocamento horizontal de produção de conhecimento, ao se posicionarem todos, atrás das câmeras. Ver um filme, também desloca todos para o mesmo lado. Assim, experimentar é se deixar afetar e produzir com o desconhecido.

Como no cinema não há “certo” nem “errado” as possibilidades de que caminho percorrer ficam abertas e os desvios de um possível caminho, é um elemento constitutivo da criação. Uma vez que:

O cinema não requer conhecimentos prévios, pelo menos nos moldes do que a escola tradicional entende por “conhecimentos prévios”. Nesse sentido, fazer cinema na escola é uma experiência rica para reduzir assimetrias entre professores e estudantes, e entre eles próprios. A descoberta de novos interesses e capacidades pode contribuir para a uma reconfiguração da autoestima de alguns estudantes, o modo como eles são vistos pelos professores e colegas e, inclusive, pelas próprias famílias (FRESQUET, 2013, p. 61).

Pois, ao fazer cinema no contexto escolar, há uma rotatividade dos estudantes nas mais diversas funções nas fases de pré, pós e na produção, para que não se repliquem os comportamentos que acontecem nas aulas, a saber: o mais prolixo e desinibido atua, os mais tímidos ficam atrás das câmeras e etc. Faz-se com que os estudantes permutem os papéis desempenhados na produção fílmica: hora diretor, hora ator, produtor, assistente, etc. Assim, há uma diluição do pessoal e das vontades individuais, para que os desejos coletivos se concretizem e que, nessa comunidade visual que é instaurada ganhe força outras formas de ver o mundo.

Existem algumas dificuldades ao se fazer cinema no espaço escolar, tais como, a disponibilidade de equipamentos e recursos (como *softwares* de edição, equipamentos de captação de áudio ou de iluminação, etc) e a segurança dos mesmos, restrições de locação, interferências sonoras ou mesmo de outros agentes externos, dificuldades de circulação em espaços fora da escola e até mesmo a mobilização das pessoas envolvidas.

Mas, inventar exercícios que partam do espaço real, e que produzam planos novos, antes inexistentes, criando algo novo, permite olhar a escola como uma “outra escola”. Renovada pelo exercício da alteridade, constituindo um processo de transformações artísticas, pedagógicas e sociais a partir do encontro com a descoberta e a invenção, a partir de temas que sejam próximos e significativos na vivência dos estudantes, e que mobilizem seus desejos e possibilitem reinventar a si e ao mundo, num movimento de aproximação. Nesse processo de criação, o olhar atento, o silêncio e a atenção são fundamentais para a transformação da

realidade que está “dada”, na medida em que, o recorte da câmera inventa e significa a realidade e desvela o que outrora era invisível e oculto.

Pode-se então constatar como:

O cinema transforma o visível em invisível, o figurativo ou literal em abstrato ou poético com o recorte operado pelo enquadramento da câmera, pelo que ele nos revela e nos oculta. Ainda, se for o propósito, podemos também filmar o pensamento, sentimentos, sensações ou algo parecido, produzindo imagens sonoras da linguagem interior. O cinema (ou vídeo) na escola se revela como possibilidades afetivas e efetivas de aprender, relacionando a parte e o todo, o dado e o imaginável (FRESQUET, 2013, p. 106).

O cinema, a partir da produção de imagens faz pensar o impensável, agrega o pensar com o corpo, fazendo com que seus órgãos e seus sentidos aflorem de outras formas. O tato se abre para tocar o intocável; a visão, enxerga o invisível; a audição, escuta novos silêncios, ruídos, sons; o olfato percebe novos aromas e odores; o paladar degusta novos sabores e saberes; e todas as demais formas de sentir e perceber a si e ao mundo tomam novos rumos, novas formas, novos sentidos. Resignificando o que outrora era familiar, banal, invisível, insensível.

A partir das práticas cinematográficas, a atenção toma novos rumos. Ela deixa de ser entendida como um processo de organização e representação de informações, e dá lugar a conceituação de problematização e estranhamento, que possibilitam uma aprendizagem inventiva. O regime atencional é direcionado por duas tendências :

a primeira é orientada para a reconhecimento, ou seja, para as representações relativas tanto a objetos externos quanto àqueles internos e subjetivos. A segunda é orientada para a invenção e inclinada para a apreensão dos intervalos entre uma representação e outra, para os movimentos, as gêneses, as problematizações (KASTRUP, 2008, p.280).

A atenção mobilizada no gesto de criação cinematográfica envolve a si e ao mundo, se conecta à segunda tendência. É uma atenção suplementar, uma atenção à duração. Pois “ela apreende um presente dotado de espessura temporal, que traz o passado contraído e que se inclina para o futuro, numa espécie de continuidade indizível” (KASTRUP, 2008, p.280), perpassada pela intensidade das experiências com a arte. A arte ressignifica, transpõe limites e reconfigura a si e ao mundo e o cinema atua na exposição de problemas, que se configura no encontro, não é dado *a priori*, pois, possibilita a saída de si e a abertura à virtualidade e experiências.

Nesse percurso cognitivo o pensamento transita por novos lugares, até então impensados, passando a ver o que não se via, se atentar para novos sons, e a sentir de maneira mais intensa, chegando quase ao seu limite.

Esse novo pensamento já não pressupõe estruturas preexistentes, cria suas próprias possibilidades, seus próprios objetos a pensar e sua própria forma cada vez que ganha a expressão. Ele é um universo em perpétua expansão. É um pensamento experimental e não um pensamento analítico. Seu objetivo nunca é descobrir ou resgatar o real, mas a todo momento produzi-lo. Um pensamento que jamais se repete, um pensamento que só se constrói quando produz suas próprias variações e o seu próprio tempo (DINIS, 2005, p.72).

Nessa configuração, o cartógrafo tem que possuir uma sensibilidade plural, se manter atento e conhecer profundamente o que será exibido, para que possa brincar, improvisar, comentar, compartilhar, convidar o Outro, para adequar os fragmentos e provocar o encontro, ou seja, a abertura de uma outra atenção do espectador à força dos fragmentos. Além disso, ele deve estar à espreita, percorrendo o território e estar aberto a aprendizados e desaprendizados, pois está implicado no procedimento de pesquisa, não havendo assim, possibilidade de se colocar num lugar de neutralidade, na medida em que produz os dados e acompanha as impermanências.

A experiência de produção cinematográfica no contexto escolar é uma proposta que, além de dar luz a questões do cotidiano, ao entender a câmera como um intermediário que possibilita um outro olhar ao mundo, que deseja a ação de seus integrantes, em atividades de continuidade e descontinuidade do espaço e do tempo, que buscam seu deslocamento como ser no mundo, acredita nas transformações que o olhar pode sofrer através de outras experiências sensíveis e culturais.

Se o olho humano possui limitações óticas por conta de sua fisiologia ou mesmo devido à situações externas como excesso ou falta de luminosidade, “a lente da câmera parece circunscrever, recortar, aquilo que desejamos conhecer, marcado pelo ritmo do tempo. Convida-nos a restaurar o valor da ignorância, como aquilo que permeia desejo e conhecimento” (FRESQUET, 2013, p. 10).

Nesse sentido, os exercícios de cinema visam resgatar a possibilidade da experiência sensorial face à efemeridade, com propostas que buscam provocar outras respostas visuais, sensoriais e cognitivas nos espectadores que são atacados e estimulados, convocando-os a atividade produtiva, pois “a arte mobiliza e desenvolve, em sua aprendizagem, uma atitude atencional ao mesmo tempo concentrada e aberta” (KASTRUP, 2004, p.166).

A prática cinematográfica, define, fixa e representa instantes isolados face às distrações e sensações contemporâneas e promove uma interlocução entre a realidade em sua atualidade e as virtualidades possíveis. Também é uma aposta de que as formas da cultura de

massa podem dar aos espectadores a possibilidade de entenderem as condições em que vivem, por meio da autorreflexão e da emancipação esclarecida.

Ao se trabalhar com o cinema, essa arte de massa por excelência, o que se propõe são outras formas de pensar, olhar e sentir as coisas. “Uma forma atenta, disponível e aberta aos imprevistos e diferenças” (MIGLIORIN, 2015, p. 25), que busca mobilizar a transformação do sujeito, da forma como percebe o Outro e ao mundo. Tais transformações são possíveis na medida em que: se convocar o sujeito a perceber o ambiente que o circunda de outra forma; permite buscar outras representações possíveis; faz o sujeito trabalhar e interagir com o grupo a partir de uma situação inesperada; promove o exercício da autonomia e a tomada de decisões individual e em grupo a partir do debate; trabalha a atitude do sujeito quanto à experiência de coletividade, colocando em foco que os saberes que se aprendem e se trocam no espaço escolar não se limitam aos saberes formais, mas se expandem e se diluem nas relações interpessoais e nos diferentes modos de sentir, conhecer e ver, pois, são potências e virtualidades que podem se atualizar a partir da possibilidade de reinventar tempos, memórias, passados e futuros.

Ao convocar a criação cinematográfica às aprendizagens e estruturá-la como uma forma de fazer partilhar as impressões dos sujeitos sobre e com o mundo, estas podem ser problematizadas e vivificadas a partir da invenção de outros lugares, de outros modos de ser e estar no mundo. A produção de outras imagens, a criação de outras condições para outros aprendizados, entende que o cinema transforma uma massa e singularidades em uma (comum)unidade estética, ou seja, um coletivo que tem seus sentidos abertos e compartilhados para afetar, ser afetado, transformar, criar, aprender e desaprender.

(IN)CONCLUSÕES:

No percurso percorrido até aqui, busquei, a partir de uma percepção cartográfica apresentar uma experiência de produção audiovisual com inspiração cinematográfica no espaço escolar, onde aprendi que foi possível mobilizar outros saberes e práticas.

Minha aposta estava no pensamento inventivo, que problematiza a lógica binária e segregadora do pensamento abstrato formal, que separa os corpos e os afetos, dos processos cognitivos. Entendo que, esse é um dos múltiplos viéses possíveis de revitalizar e transformar o espaço escolar e os sujeitos que o compõem e por ele circulam. Por acreditar na arte e na educação como possíveis geradoras de outros saberes, outras sensibilidades, outra atenção. Dessa forma podemos nos perguntar: inventamos ou reproduzimos?

Em nossos encontros, descobrimos o mundo por diversos enquadramentos, o alteramos a partir de diferentes disposições e conexões com os objetos, com ritmos, intensidades, texturas, sons, sorrisos e silêncios, por entendermos o cinema como gesto de criação, que compartilha modos de ver, ser e estar no e com o mundo. A partir disso, torna-se possível (re)criar o real. Assim, ao se fazer cinema na escola e abrir espaços de criação e de enunciação entendo que também foi possível voltar a atenção para o Outro, na medida em que essa alteridade foi convidada a dialogar em sua própria língua, foi considerada uma igual, e suas capacidades foram valorizadas e apreciadas. Buscamos oferecer condições materiais e afetivas para aprendermos a pensar e a viver com ele; em um espaço, em que, fosse possível, experimentar um trabalho e uma vida em comum (KOHAN, 2013). Ao trabalharmos com a atenção, com estímulo dos desejos e estabelecendo parcerias, “ensinando-lhe” a língua do outro, ou melhor, entender o cinema como possibilidade de alteridade, nos foi permitido ouvir o Outro, em sua própria língua, usando seus códigos.

O mapeamento que foi possível desenhar com essa experiência, buscou capturar linhas de força e de fuga que perpassaram o território em suas instabilidades, modulações, em seu movimento permanente e sua abertura para intervenções e transformações, que geraram novos sentidos e questões a todos os envolvidos nesse processo. Em que, um dos direcionamentos era a (trans)formação cultural e estética dos estudantes, envezados em um processo de letramento visual. Haja vista que, o cinema atuava, em nossos encontros, não apenas como um produto da Indústria Cultural, mas como um artefato artístico e cultural que poderia ser conhecido e compartilhado.

Durante as exibições, a recepção das obras apresentadas se dava por intervenções e comentários ao longo da projeção e reações ora de desconfortos, ora de sorrisos. As conversas

durante a projeção, que muitas vezes aconteciam, mostram a possibilidade de atuação do cinema, em seu sentido expandido (MACIEL, 2009), pois na sala escura de projeção, as conversas quase não se ouvem, mas, nesse outro território, inventado, havia espaço para compartilhamentos de comentários coletivos e intervenções. Essas reações ensinam que, a relação que tínhamos com o cinema era outra, não só a de recepção, mas de interação, participação, de desejo de fazer parte.

Entendo que, em alguns momentos, o desejo de participação se visibilizava, tal qual quando os estudantes se colocavam entre o projetor e a luz projetada na tela, fazendo sombras que interferiam e participavam da obra, de alguma forma. Assim, deixavam de ser espectadores, e se tornavam participantes (MACIEL, 2009) e co-autores de uma nova obra, pois eram “convocados a trabalhar, estabelecer relações, ter participação ativa na construção de sentidos do que vê e escuta, pois não lhe é ofertada uma verdade pronta e acabada, nem um sentido único para o que foi filmado” (LINS, 2013), tendo uma experiência de interferência sensorial, alterando e editando as imagens em que estavam imersos (MACIEL, 2009), e que, em alguma medida criava outros sentidos.



Figura 19: Estudante intervindo em um plano que as personagens não haviam entrado em cena.

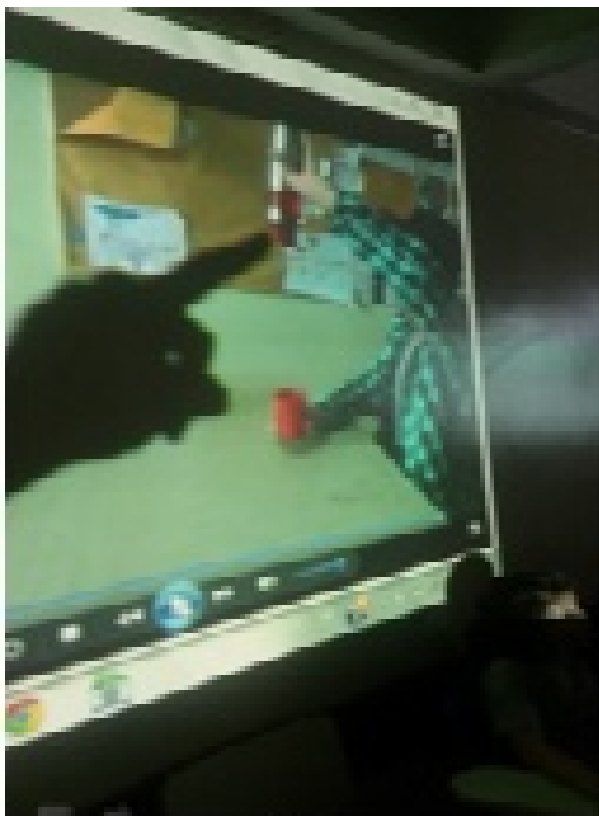


Figura 20: Dedo de estudante que aponta detalhe da cena e apresenta uma outra possibilidade de composição dela.



Figura 21: Estudante, que, ao encarar e ser encarado por um personagem do filme *O Gabinete do Doutor Caligari*, colocou os óculos em frente ao projetor até que eles se alocassem no rosto da personagem, compondo assim uma outra cena.

Essas pequenas intervenções feitas pelos estudantes nas projeções, permitem refletir sobre o encantamento que tais artefatos, bem como as produções que foram dadas a ver, tiveram sobre eles, e, uma certa vocação criativa para compor os modos de ver. Eram

recorrentes comentários a respeito do tamanho da imagem projetada e da experiência de reencontro com elementos e sujeitos de seu convívio escolar, mas em outro suporte. Mas o que mais chamava atenção era o ímpeto de intervir no que era projetado por meio dos jogos com sombras, ou imaginando e sugerindo outras composições de cena, outros enquadramentos, até incluindo outras paisagens sonoras para algumas cenas. A pedagogia da criação apropriada como gesto que se inaugura em hábito.

Essa reação dos estudantes também nos permite refletir sobre as atividades da Escola de Cinema do CAp UFRJ enquanto experiência de liberdade criativa. Por não estar institucionalizada dentro de uma regra ou mesmo dentro de uma aula disciplinar, os encontros não se restringiram à parâmetros externos, mas sim, se orientaram por signos intrínsecos à linguagem do cinema, em formas significativas de se encontrar com ele, tornando possível outras maneiras de se relacionar com o que era apresentado. Uma experiência não se restringia a uma percepção hermenêutica, mas sim se refletia em um gesto de (re)criação, que conectava sujeitos uns com os outros e com a realidade, na medida em que solicitava-os a lançar um olhar atento sobre o que os rodeava.

Nos exercícios de criação propostos, não nos coube avaliar uma pretensa “qualidade” das produções, balizadas em padrões estéticos determinados, mas sim, o que aprendemos e desaprendemos nos processos ocorridos, o que foi criado, inventado e deslocado cognitivamente no encontro entre os sujeitos, e destes, com o cinema. Haja vista que, não é possível mensurar o quanto e onde se localizam os aprendizados, mas apenas vislumbrá-lo em gestos, processos e sua produção na experiência. Afinal, acredito que, ao fazer esse movimento de criação, muda-se também a forma como se percebe a realidade e abre margem para entender que é possível mudá-la praticando a errância, a invenção, a igualdade e a irreverência.

E, se alguma afirmação pode ser feita, é que foram realizados exercícios de criação com inspiração nas imagens cinematográficas, que atravessam as aprendizagens sobre a história do cinema e se instauraram sensibilizações e invenções, pois a todo instante estávamos visando fomentar os gestos de fazer, testar, comparar, adivinhar, enquadrar, fabular, decidir, ensaiar modos de ver e de ouvir, ocultar/revelar, relacionar, crer/duvidar, descronologizar e intensificar o tempo e inventar, como fundamentais para o processo de aprender, criar e emancipar, na medida em que se afasta da explicação e se aproxima de atividades próprias de pensamento.

Considero que ampliamos o conceito de cognição, aprofundamos o repertório de referências dos envolvidos e experimentamos como os processos cognitivos estão engendrados ao gesto de criação. Conhecemos e criamos realidades, experiências e saberes.

Enquanto os estudantes produziam seus filmes, criávamos nossa investigação enquanto nos agenciávamos, ou seja, nos tornávamos agentes, mobilizadores de acontecimentos. Assim, percebemos como nossas ações não estão isoladas, mas reverberam no mundo. Dentro da política cognitiva da invenção, em que aprender, envolve a (re)invenção de si, a partir da criação de outras subjetividades, tal procedimento pode ser considerado uma maneira de “resistência” à ordenação sistêmica, de aceleração e consumo.

Esse consumo, que pode ser inclusive um consumo visual que se reflete em algumas prática, como por exemplo, um estudante, da turma de 2016, que as vezes, mexia em seu celular em alguns momentos da exibição filmica. Esse gesto de inquietação, também pode ser considerado uma forma de desatenção, mas, como entendo que a atenção não atua por binômios, então, ele não estaria necessariamente desatento, mas sim distraído, vagando pelos fluxos de imagens (KASTRUP, 2004), tal qual sua atenção está acostumada a fazer, navegando pelas abas ou hiperlinks da *web*. No entanto, cabe notar que, alguns elementos filmicos lhe “chamavam atenção”, fazendo com que ele se voltasse para o que estava sendo exibido. Além disso, quando estava gravando, ele deixava seu celular em sua mochila, que ficava dentro da sala, mostrando assim, como seu fluxo atencional estava voltado para outros processos cognitivos que se direcionavam à materialidade e à realidade, e não apenas a virtualidade dos fluxos informacionais digitais. Ele mergulhava na duração dos instantes captados, ativando sua atenção suplementar (KASTRUP, 2004) e nos ensinava como o cinema expandido possibilitava hibridizações.

Assim, nos processos que solicitam e atuam sob o binômio atenção/desatenção, esses modos de atuação se tornam um problema que deve ser resolvido. Já numa perspectiva ampliada dos processos cognitivos, que, na experiência apresentada, ocorre a partir da produção cinematográfica, a dispersão de um foco é entendida como um elemento vigorante, na medida em que amplia as possibilidades cognitivas, e assim, auxilia à política de cognição inventiva e a criação artística.

Conforme discutido anteriormente com Kastrup (1999, 2004, 2007), diferentemente da atenção, a distração vagueia aos encontros, num movimento periférico, num fluxo e não num foco que almeja um objeto definido, mas lançando sobre o mundo uma percepção de quem se permite ver e inventar. Não havendo um foco definido da atenção, ela se abre e deixa entrar em contato com outras nuances da experiência, se hibridizando. Nessa perspectiva, sem a

distração a invenção fica inviabilizada, na medida em que a percepção lançada será de forma enrijecida. Assim, quando não amplia as perspectivas a respeito da atenção, a escola tende a ser uma instituição categorizadora, e não um espaço de criação e de possibilidades.

Uma questão que deve ser ressaltada é a maneira como foi construído um território de leveza e espontaneidade entre *passeurs* e estudantes, pois não havia pudores ou repressões para expor suas opiniões e percepções sobre o filme apresentado e demais temas. Nós buscávamos manter uma postura de abertura e acolhimento, sempre tentando entender e investigar o porque de determinada impressão. Os estudantes não pareciam ter receio de explicitar uma opinião discordante da do *porteur*, fato que raramente seria expresso ou mesmo bem visto em uma aula disciplinar. E, mesmo se fosse ouvida, possivelmente haveria alguma punição ou advertência proveniente da relação hierárquica entre docente e discente. No caso da Escola de Cinema do Cap UFRJ, víamos como um aspecto positivo essas observações, pois não escamoteavam os choques e conflitos, que podem ocorrer no encontro com o cinema (FRESQUET, 2013), abriam espaço para discussões e mostravam como estávamos atuando não como “professores”, mas como *passeurs* (BERGALA, 2008).

Ao longo dos encontros, foi possível observar que, conforme íamos montando a estrutura para a projeção instaurávamos uma nova ambientação, que reverberava na mudança de postura dos sujeitos e dos corpos, que quando convocados a criar entravam num “ato da fabulação peculiar em gestos, tom de voz, posturas e atitudes” (BEZERRA, 2013, p.403). Nesses momentos, os objetos cotidianos eram dispostos de outras formas e passavam a compartilhar de um outro tempo, o tempo da imagem projetada, de suas intensidades e lentificações. Este novo território adquiria outras dimensões por conta do tamanho das projeções e se esvaíam, afinal as situações não eram estáveis, constantes, fixas. Mas, nesses momentos, percebíamos a potência do cinema enquanto gesto de ver, rever e criar.

Esse gesto de lentificação, acredito ser muito importante, frente às demandas contemporâneas, que cada vez mais inundam os sentidos de hiperestímulos em um ritmo veloz. Os novos meios de comunicação de massa e os suportes tecnológicos digitais portáteis facilitam o volume de troca e propagação de imagens, e tal excesso pode levar a uma dessensibilização. Assim, o gesto de fazer cinema provoca uma desaceleração e, outro tipo de atenção é convocado a atuar em um outro tempo. Tempo este que é diferente do solicitado nas disciplinas escolares. Dessa forma, o cinema atua como um compatibilizador entre a velocidade das demandas sociais e o ritmo solicitado pela escola.

No mais, tentávamos nos mantermos atentos e acolhendo sempre as surpresas e os eventos inesperados, afinal os encontros não eram previsíveis. A cada encontro as turmas

estavam se comportando de maneira diferente, mas sempre era evidente a vontade de criação, o desejo por novos desafios e por novas perspectivas. Assim, por mais que tivéssemos um exercício planejado, tínhamos que estar preparados para improvisármos estratégias de execução deles.

Seguindo a trilha das políticas cognitivas de invenção (KASTRUP, 2004), buscamos adentrar o território com práticas, atitudes e gestos que promovessem a colaboração coletiva, perpassada pela criação de imagens críticas, que possibilitassem em alguma medida a (re) invenção de si e do mundo, por meio de diferentes formas de pensar, sentir, dizer e estar. Tais ideias se mantiveram porque acreditamos na potência do encontro com o cinema e sua produção no espaço escolar, no valor da experiência de criação, na atuação desses gestos como práticas de uma educação sensível e significativa, que busca percorrer outros caminhos de conhecimento, de afetos e de sentidos, construídos e partilhados coletivamente.

Nessas partilhas de experiências coletivas era impressionante ver o encanto que as crianças nascidas na era 3D, do *touchscreen* e rodeadas por telas e câmeras, tinham ao encontrar um rolo de película de filme, uma câmera que grava em fita, e principalmente, a claquete. Parecia que a vivência da experiência de fazer cinema se completava, tornava-se plena. Nesse momento, o gesto cinematográfico não era virtualizado, mas sim atualizado, realizado no gesto de criação. Parecia que, ao manusearem tais artefatos, eles sentiam que estavam fazendo uma experiência de cinema.

Esses encontros com objetos cinematográficos de diversos momentos históricos, possibilitava a visualização das transformações tecnológicas e como elas interferiram nas formas de produzir imagens. Assim, os estudantes vivenciavam tempos diferentes, em que as experiências que constituíam um passado, eram encontradas num presente e ajudavam a construir saberes. Compondo um atravessamento temporal e geracional, um tempo que não se passa e nem se perde, mas num tempo que é. Tempo do analógico, da lentificação, da materialidade, tempo descronologizado.

Nesses momentos, entendo que era possível vivificar a “força revolucionária que há nas ações/coisas/vivências do passado. Elas parecem cristalizar ou revelar uma energia que vira pelo avesso nos modos esgotados de ser, estar e fazer” (FRESQUET; TEIXEIRA, 2013, p.179).



Figura 22: Estudantes se encantando com o encontro com a câmera filmadora.



Figura 23: Estudante empolgado ao explorar a câmera filmadora, emulando uma gravação.



Figura 24: *Passeur* e estudantes montando o tripé para estabilizar a câmera.



Figura 25: Estudante escrevendo em claquete as informações da cena que iria filmar.



Figura 26: Detalhe de uma estudante olhando a película de filme e tentando descobrir o que se passava em cada fotograma.

Era curioso notar o interesse que os estudantes tinham em utilizar a claquete para fazer as demarcações de cenas e *takes*. Nesse momento, a “potência pedagógica das coisas” (PASOLINI, 1990), se revelava no atrativo que esse artefato exercia sobre os estudantes. Por ser um elemento cênico e simbólico das produções cinematográficas e provavelmente por possuir uma forte potência lúdica, no jogo de correlação de imagem, movimento, som e a magia de demarcar o começo da ação, por um lado, e do silêncio de tudo o que seja extracampo, por outro.

A claquete carrega consigo um discurso não verbal muito mais potente do que as palavras, que nos comunica sobre seu meio, através das marcas pedagógicas que carrega sobre um determinado ordenamento social. Ela, então, atua como uma mediadora de arranjos, demarcadora espaço-temporal e também ativadora de memórias e sentimentos.

Outros sentidos, também foram gerados com a cartografia, que, assim como as imagens cinematográficas se gravaram em nós, sem que percebêssemos, e assim, incorporamos diversas experiências, saberes e “uma memória de imagens (cenários, rostos), é claro, mas, acima de tudo, uma memória instantânea” (CARRIÈRE, 2015, p.156 – 157). Os afetos dos instantes nos penetraram e geraram aprendizados, sendo estes, entendidos enquanto gesto vital, orgânico, energético e também enquanto acontecimentos, e conseqüentemente, experiências.

Experiências essas, que buscaram se diferenciar de alguns processos educativos, em que, a imagem é utilizada para ilustrar ou evidenciar um discurso. No entanto, nosso objetivo, ao propor o encontro com imagens em movimento é o de refletir a potência das imagens como forma de pensamento e não apenas representação. A forma como são pensadas as imagens se expressa pelo enquadramento, pelo que revelam e o que ocultam, o tempo de cada cena, pela

organização dos elementos cênicos, dos sons e sua composição estética, enfim, por elementos da linguagem cinematográfica. Dessa forma, entendemos que “uma experiência de linguagem, uma experiência de pensamento, é também uma experiência sensível, emocional, uma experiência em que está em jogo nossa sensibilidade” (LARROSA, 2011, p.10).

Assim, produzir imagens, manusear a linguagem cinematográfica viabiliza que os mecanismos de sua construção sejam desvendados e ensinam o quanto as imagens podem ser editadas, montadas e articuladas das mais diversas formas. Fazendo assim, com que caia a soberania de representação de um único real, e que sejam exploradas sua potência de sensibilização, atuando na construção de outras subjetividades e de outras temporalidades.

Com isso, acredito que, os filmes fomentam surpresas e desejo de criação. Em um território em que todos são bem vindos, e têm suas inteligências percebidas de forma igualitária, há democracia na afetação e um compartilhamento intergeracional, onde sujeitos de diferentes origens se conectam e fruem coletivamente com a alteridade. Por conta disso, entendo que o repertório fílmico atuava duplamente: enquanto agente da cognição inventiva, inicialmente ele era um *breakdown* cognitivo, na medida em que ia de encontro às formas massificadas de pensar a imagem em movimento, por romper com as lógicas sistêmicas aceleradas e hiperestimuladas. E, posteriormente, por não atuar dentro da lógica recognitiva, que percebia e reconhecia os eventos a partir da égide da representação e da adaptação. Haja vista que, pensávamos exercícios de criação que fossem desafiadores e também porque, os fragmentos apresentados eram “desconhecidos” das crianças. Dessa forma os estudantes eram convocados a inventarem outras possibilidades de atuação, que não se restringissem a cumprir uma tarefa, adquirir informações ou solucionar problemas, mas sim a invenção de uma nova realidade ao lançar um outro olhar para elementos de seu cotidiano, a partir do encontro com esse novo repertório, onde era possível transformar o que outrora era familiar, mas não era percebido, nem observado.

Pode-se dizer que os sujeitos se transformavam, seja por atuarem como uma personagem, seja ocuparem outras posições, seja por pensarem criativamente com a realidade escolar, seja por desenvolverem sua autonomia para negociar com os sujeitos e com a realidade, ou mesmo porque lançavam um outro olhar sobre o espaço. Num constante exercício de aprender, desaprender e reaprender (FRESQUET, 2007), em que a abertura para a novidade, para o desconhecido e para a surpresa estiveram presentes.

Como no gesto de fazer cinema, não há uma forma única de fazer, uma fórmula a ser seguida, a capacidade inventiva e múltipla de aprender emerge, frente a imensidão das projeções, nos sentimos ultrapassados por qualquer concepção dada ou definitiva, e faz com

que, tenhamos uma postura de abertura frente ao estranhamento e ao maravilhamento do mundo. Por isso, ao longo dos encontros buscamos resgatar experiências estéticas, ou seja, acontecimentos e eventos que deixassem marcas, intermediadas pelos sentidos, na medida em que íamos vendo e ouvindo novas formas de perceber a realidade apresentada pelos filmes. Assim, íamos vendo, revendo e criando com o cinema, hibridizados aos processos de sensibilização e de letramento visual.

Aos poucos, emergiam os gestos de relançar um novo olhar sobre a escola, sentir as texturas dos objetos que nos cercavam, saborear fragmentos e novos saberes. Afinal, se o hiperestímulo imagético anestesia nossos sentidos, num fluxo de mais do mesmo, a pedagogia da criação (BERGALA, 2008) em alguma medida tenta minimizar o caráter mecânico das imagens para fazer emergir o que há de humano e afetivo nas imagens, as escolhas e os processos cognitivos que ela envolve. Além disso, ao criar, têm-se um outro entendimento da atuação das imagens. Desvelando assim qualquer caráter de verdade atrelado à elas, haja vista que é percebido como podem ser manipuladas, reordenadas, editadas.

Com isso entendo que “pensar que o cinema pode ser educativo é entender o cinema como um vetor de ideologia antes de tudo, isto é, o cinema pode ser perigoso, o perigo ideológico” (BERGALA, 2008, p.45). E assim, um produtor de resistências. Por isso, apreciar um filme já é uma experiência que possibilita uma aprendizagem inventiva, na medida em que não recorre ao fácil, ao familiar, ao (re)conhecido. Até porque, muitas vezes, o que é reconhecido é vinculado ao que se “gosta” (ADORNO, 1983) e,

se perguntarmos a alguém se gosta de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Ao invés do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser reconhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo (ADORNO, 1983, p.165).

Como já comentado anteriormente, compreendo que o “gosto” deriva de um cultivo e que, para que se tenha algum juízo de valor é necessário um encontro. O que muitas vezes não ocorre. Poucas são as crianças que têm contato com produtos que não sejam os da Indústria Cultural (DUARTE, 2009), e são esses artefatos culturais que conformam seu padrão estético, sua visão de mundo e seus valores ideológicos e culturais. Por conta disso, é que há uma crítica por partir do que as crianças gostam (BERGALA, 2008), até porque, corre-se o risco de partir do “gosto” das crianças, e nele permanecer, sem promover encontros potentes, que desestabilizem e levem a uma possível ressignificação.

Isso porque

o cinema não realiza essa tarefa apenas pelo modo com que o homem se representa diante do aparelho, mas pelo modo com que ele representa o mundo, graças a esse aparelho. Através dos seus grandes planos, de sua ênfase sobre pormenores ocultos dos objetos que nos são familiares, e de sua investigação dos ambientes mais vulgares sob a direção genial da objetiva, o cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro assegura-nos um grande e insuspeito espaço de liberdade (BENJAMIN, 1994, p.189).

O olhar, intermediado pela objetiva transforma o ordinário em inesperado, tal qual o olhar poético, que se afasta do “racional” e percorre os caminhos e distrações do pensamento e dos desaprendizados. O gesto de desaprender é pedagogicamente potente pois desconstrói estereótipos, atitudes, noções pré concebidas. E, no encontro com outras imagens, novas sensibilidades, desejos, sentidos e afetos emergem espontaneamente, nos fazendo refletir sobre o que podemos ver e imaginar dentro do espaço escolar e como o cinema pode atuar nesse espaço.

Em certo sentido, o caráter pedagógico do cinema está nele “ensinar” a ver, mas, é um ver que não se restringe às habilidades do olho, mas a transcende, e se engaja em um processo subjetivo. Sendo um modo de ver, ele constrói o que vivemos, a partir da invenção e de uma nova experiência do real, construindo novos territórios, comunidades e relações, enfim, compartilhando mundos. A educação também é compartilhamento de mundos, e por isso, devemos criar situações em que os aprendizados sejam compartilhados. Afinal, o não isolamento do Outro é o que permite criar junto, inventar um mundo partilhável, uma outra dinâmica dos sentidos, uma disponibilidade ao encontro, a descoberta, a produção de conhecimentos e a invenção de si.

Assim, (re)pensamos outros enquadramentos e montamos outras cenas possíveis mostrando que, o cinema não habita apenas a sala escura de exibição, mas passeia e se hibridiza por territórios outros, como a escola, o hospital, a casa de idosos. Ele “também existe, necessariamente, fora das salas de projeção; faz parte do nosso cotidiano, de como nos vestimos e de como andamos” (CARRIÈRE, 2015, p.160), mostrando sua multiplicidade e profanando o *status quo*, desterritorializando lugares, fazendo aprender, desaprender e reaprender. Ocupando o lugar da criação.

Mas, por mais que se perceba toda a potência do cinema, as salas com muitos alunos e a extensa e extenuante jornada de trabalho dos docentes acabam não oportunizando o encontro com as idiosincrasias e as subjetividades dos estudantes. Assim, as artes e o cinema atuam como gestos que auxiliam a essa humanização e a esse olhar mais atento ao Outro e a possibilidade de criação, mobilizando um percurso afetivo e cognitivo.

No entanto, existem instituições em que as artes não têm espaço para entrar, mas

vislumbro na promulgação da lei 13.006/2014 uma possibilidade de ingresso do cinema nacional no espaço escolar e que os estudantes tenham acesso à experiência cinematográfica. Além disso, cabe pensar que, tão importante quanto a entrada do cinema ou das artes no espaço escolar, é a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, para que sejam potencializados os encontros com as artes e o cinema.

No texto da proposta de regulamentação da lei 13.006/2014, que busca construir um programa de interação entre cultura, educação e cidadania, garantindo que 25% das escolas de educação básica, ofereça regularmente atividades culturais, com carga horária mínima para livre fruição, visando que os espaços escolares sejam polos de difusão e criação cultural. Há também a ideia da promoção de produção audiovisual nacional, com disponibilidade de acervo e equipamentos de exibição para as escolas, dialogando e incentivando nas salas de cinema, sessões destinadas à docentes e discentes, bem como o desenvolvimento do programa de formação de professores direcionado para o trabalho com a ligação audiovisual.

Mas um de seus pontos mais vigorosos é a proposta de formação audiovisual que propõe a ampliação de diálogos com a cultura escolar, e entendida como uma maneira de conhecimento específico de experiência e de saberes, linguagem artística e polissêmica que abrange diversas formas de leitura de mundo, e que sensibiliza o intelecto, que amplia as formas de produção colaborativa do conhecimento. Essa questão dialoga e faz emergir a importância com a formação docente. Afinal, esse mediador de processos epistemológicos e culturais têm um processo formativo amplo, que não se esgota no âmbito da educação formal. E, por conta da força de sua atuação, se faz necessária a consolidação de parcerias entre a educação básica e universidades, cineclubes e instituições que possam colaborar nesse processo formativo, estabelecendo redes de formação.

Assim, vejo como fundamental que no processo formativo docente haja incentivo à formação cultural e políticas públicas que versem sobre tal tema, pois entendo que, os processos educativos não se restringem aos espaços de educação formal e também porque, a ampliação do repertório docente de referências, possibilita uma abordagem cultural e educacional mais potentes. Afinal, o docente é um importante mediador dos estudantes com artefatos culturais e processos de cultura e aprendizagens. E, educação e cultura são direitos fundamentais, e por isso devem ser fomentados e encontrados.

Afinal, se a realidade escolar não consegue oferecer outras maneiras de ver e de experienciar, devemos aprender com o cinema, uma outra lógica atencional e principalmente a olhar o que nos circunda de outra forma, para que assim, a transformação seja vislumbrada, dentro da infinidade e da infinitude apresentadas pela nossa imaginação. Pois, se falta uma

língua para a experiência, permeada de desejos, incertezas, sensibilidade e invenção, que seja atravessada pela alteridade, que alcance o imaginário e construa saberes abertos e acolhedores, “que capte a vida, que estremeça a vida” (LARROSA, 2011) o cinema, é um dos signos que pode ajudar a escrevê-la e a fundar outros pensáveis (RAMAGNOLI, 2009).

REFERÊNCIAS:

ADORNO, Theodor W. *O fetichismo na música e a regressão da audição*. Coleção Os Pensadores. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ALY, Natália. Desdobramentos contemporâneos do cinema experimental. In: *Teccogs*. São Paulo. n. 6, 307 p, jan.-jun, 2012, p.60 – 92.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. Estud. av., São Paulo, v. 3, n. 7, Dec. 1989 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141989000300010&lng=en&nrm=iso.

BARBOSA, Ana Mae (Org). *Arte-Educação: leituras no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2013.

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

BENJAMIN, Walter. 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, 1994.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História, In: *Obras escolhidas*. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, vol. I.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza, In: *Obras escolhidas*. 1ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Passagens*. Belo Horizonte, Editora da UFMG; São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BEZERRA, Cláudio. Um documentarista à procura de personagens. In: OHATA, Milton (Org.). *Eduardo Coutinho*. São Paulo: CosacNaify, 2013.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

CEZAR, Pedro Henrique Netto. *Hipócrates vai ao cinema: a sétima arte e a formação bioética do médico*, 2010. Dissertação (mestrado), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2010. Disponível em: http://www.propec-ifrj.com.br/sites/default/files/teses/dissertacao_pedro_henrique_netto_cez_ar_1.pdf

CIRELLO, Moira Toledo Dias Guerra. *Educação audiovisual popular no Brasil – panorama, 1990-2009*, 2012. Dissertação (mestrado).

CRARY, Jonathan. *Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015

CRARY, Jonathan. A visão que se desprende: Manet e o observador atento no fim do século XIX. In: CHARNEY, Leo, SCHWARZ, Vanessa R. *O Cinema como invenção da vida moderna*. São Paulo, CosacNaify, 2004.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Trad. Peter PálPelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2002. v.5.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platos*. V.1. Rio de Janeiro: Ed 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Micropolítica e segmentaridade. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platos: capitalismo e esquizofrenia*. V.1. Rio de Janeiro: Ed 34, 1996. P.83 - 115

DEPRAZ, N; VARELA, F; VERMERSCH, P. *On becoming aware: advances in consciousness research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2003.

DERRIDA, Jacques. *O animal que logo sou*. Trad. FábioLanda. São Paulo: UNESP, 2002.

DINIS, Nildo Fernandes. Educação, cinema e alteridade. In: *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n. 26, p. 67-79, 2005;

DUARTE, Rosália; ALEGRIA, Joao. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.33, n.1, pp 59-79, jan/jun. 2008.

DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 3. Ed.

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

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

FRESQUET, Adriana Mabel (Org). *Imagem do desaprender: uma experiência de aprender com cinema*. Rio de Janeiro: Brooklin; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2007. (Coleção Cinema e Educação).

FRESQUET, Adriana Mabel. *Cinema no hospital?* Projeto de pesquisa e extensão do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da UFRJ. Registrado sob o Código UFRJ/SIGMA 17763 . Rio de Janeiro, 2010.

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

FRESQUET, Adriana; TEIXEIRA, Inês. Rede Kino 2013: Educação como memória, esperança e invenção. In: 8º CINEOP – Mostra de Cinema de Ouro Preto. Cinema e Patrimônio. Junho de 2013. p. 178 – 181.

GARCIA, Janáina Pires. *Reflexões sobre currículo e linguagem a partir de uma experiência da escola de cinema no CAP/UFRJ*, 2010. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_de_mestrado_janina_pires_garcia.pdf

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petropolis: Editora Vozes, 1986.

JUNIOR, DonaldHugh de Barros Kerr. *Cartografias da (trans)formação docente: uma experiência estética com o cinema*, 2012. Tese (doutorado). Universidade do Vale dos Sinos, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000003/0000031A.pdf>

KASTRUP, Virgínia. Cartografias literárias. In: TEDESCO, Silvia e PASSOS, Eduardo. *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva, In: *Revista Psicologia & Sociedade/ABRAPSO*, 2004, set/dez, vol.16, n.º 3.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

KASTRUP, Virgínia. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-invenção. In: Lucia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset (Org.). *Pesquisa-invenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau, 1ed, v.1, p. 465 – 489 2008.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: *Psicologia e Sociedade*; 19 (1): 15-22, jan/abr. 2007.

KITAMURA, Elisabeth Kimie. Cinema, meio ambiente e educação: os conflitos socioambientais na representação fílmica de AdrianCowell. 2011. 274 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101580>.

KOHAN, Walter. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Trad. Hélia Freitas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade. In: *Revista Reflexão e ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n 2, p. 04 -27, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>.

LEITE, Gisela Pascale de Camargo. *Linguagem cinematográfica no currículo da educação básica: Uma experiência de introdução ao cinema na escola*, 2012. Dissertação (mestrado).

Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_atualizada_Gisela.pdf.

LINS, Consuelo. O cinema de Eduardo Coutinho: entre o personagem fabulador e o espectador-montador. In: OHATA, Milton (Org.). *Eduardo Coutinho*. São Paulo: CosacNaify, 2013.

LOBO, Roberta (Org.) *Crítica da imagem e educação: reflexões sobre a contemporaneidade*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MACIEL, Katia. Transcinemas. In: *Transcinemas*. MACIEL, Katia (Org). Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2009.

MEDEIROS, Sergio Augusto Leal de Medeiros. *Imagens educativas do cinema / possibilidades cinematográficas da educação*, 2012. Tese (doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Imagens-Educativas-do-Cinema.pdf>

MENEGHEL, Stela Nazareth. O Homem Elefante: reflexões sobre saúde, doença e anormalidade. *Interface (Botucatu)* [online]. 2008, vol.12, n.25, pp.427-432

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola sob o risco da democracia. Dôssie: Cinema e educação: uma relação sob a hipótese de alteridade. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v.5, n.9, p. 104-110, jan./jul. 2010).

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

MONTEIRO, Aline. V. A valorização da aprendizagem e do indivíduo na cultura comunicacional. In: *X Simpósio de Pesquisa em Comunicação da Região Sudeste – SIPEC*, 7-8 de dez, Rio de Janeiro: 2004. Acessado em 22 de setembro de 2014. Disponível em: <http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/19594/1/Aline+Verissimo+Monteiro.pdf>

OLIVEIRA, Inês Barbosa. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, Cleonora Maria *et al* (Org.). *Desafios da educação básica: a pesquisa em educação*. Vitória: EDUFES, 2007.

OLIVEIRA, Carmen Irene C. de. Representações imagéticas do fazer científico no contexto do Instituto Nacional do Cinema Educativo. *Cad. CEDES* [online]. 2014, vol.34, n.92, pp.35-50.

PARENTE, André. A forma cinema: variações e rupturas. In: *Transcinemas*. MACIEL, Katia (Org). Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2009.

PASOLINI, Pier Paolo. *Os jovens infelizes*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana de (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-invenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PENUELA C, Diana Milena; PULIDO CORTES, Óscar. Cine, pensamiento y estética: reflexiones filosóficas y educativas. *Rev. colomb. educ.*, Bogotá , n. 63, p. 89-109, June 2012 . Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162012000200006&lng=en&nrm=iso>. accesson 01 June 2016.

PERINELLI NETO, Humberto; PAZIANI, Rodrigo Ribeiro. Cinema, prática de ensino de história e geografia e formação docente: produção de curtas-metragens – experiencias e estudos de caso. *Educ. rev.* Belo Horizonte , v. 31, n. 4, p. 279-304, Dec. 2015 .

RAMAGNOLI, Roberta de Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. In: *Psicologia e Sociedade*; 21 (2):Belo Horizonte, 2009. 166 – 173.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

REBECA, Elaine Simões Romual. *Cinema na sala de aula: proposições para uma exploração estética de filmes por professores*, 2011. Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, 2011.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*. Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2006.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental da América: produção do desejo na era da cultura industrial*. 250f. Tese (doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós Graduação em Psicologia Social, 1987.

SANTOS, Alexandre dos. *Revoltas camponesas: cinema e ensino de história*. 2013. Dissertação (mestrado) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1828/Alexandre%20dos%20Santos.pdf?sequence=1>.

SATT, Maria Henriqueta Creidy. *Cinema Expandido: estratégias e conceitos audiovisuais*. Porto Alegre n° 22 dezembro 2009 Famecos/PUCRS. P.10-13.

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

SILVA, Fernanda Lira da. *Experiência audiovisual e infância: em busca do que escapa ao primeiro olhar*. 2011. 111 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90151>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autentica 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan / Fev/ Mar / Abr, 2004. N° 25. 5 – 17.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: *Revista Pátio – Revista Pedagógica*. São Paulo: Artmed Editora, 2004.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED/POA, 1997.

VERTOV, Dziga. Resolução do conselho dos três em 10-4-1923. In: XAVIER, Ismail (Org.). *A experiência do cinema*. São Paulo: Edições Graal, 2008, p.252 – 259.

VERTOV, Dziga. Extrato do abc dos kinoks (1929). In: XAVIER, Ismail (Org.). *A experiência do cinema*. São Paulo: Edições Graal, 2008, p.263- 266.

VIEGAS, Magda Luciana da Rosa. *Mosaicos da infância no cinema*, 2013. Dissertação (mestrado). Universidade Luterana do Brasil, 2013.

XAVIER, Ismail (entrevista). Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. *Educação e Realidade*. 33(1): jan./jun. 2008.13 – 20.

WALTER, Fernanda Omelczuk.O lugar do pedagógico nos filmes feitos para crianças. In:*Pro-Posições* [online]. 2015, vol.26, n.3, pp.185-204.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. A magia da escola na escola da magia: a escola que se inscreve nas histórias sobre Harry Potter. In: *Educ. rev.*, Dez 2010, vol.26, no.3, p.103-127.