



---

Programa de Pós-graduação em Educação  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

DANIELLA D`ANDREA

CONTATO:

UM ABECEDÁRIO AUDIOVISUAL POR ESTUDANTES DE UMA ESCOLA DE  
CINEMA.

Rio de Janeiro

2018

Daniella D`Andrea

CONTATO:

UM ABECEDÁRIO AUDIOVISUAL POR ESTUDANTES DE UMA ESCOLA DE  
CINEMA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação  
da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro  
como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Currículo, Docência e Linguagem

Orientadora: Adriana Mabel Fresquet

Para Fanni

e as duas Anas: irmã e filha.

Meu círculo de amor, força e coragem.

E para Antonio, inspiração maior dessa vida.

## AGRADECIMENTOS

A Arif Ali Shah.

A Adriana Fresquet, pela orientação, paixão, generosidade, inspiração e sintonia.

Ao professor Ricardo Monteiro com quem iniciei essa caminhada.

Aos alunos do Colégio Estadual José Martins da Costa, pela beleza do que foi possível descobrir em sua companhia.

Aos alunos da Escola Municipal São Pedro da Serra, pelo encantamento, carinho e alegria dos nossos encontros.

Aos alunos do Colégio Estadual Dr. Souza Soares, pelas surpreendentes contribuições fotográficas.

A Oficina Escola de Arte Granada por ser a minha mais bela referência de contato na educação.

A Nícia Grillo pelo o que nos une além das palavras.

A Lili, irmã e companheira de trabalho.

A Marina Fasanello pelas contribuições e sugestões: desde o momento da inscrição no edital de criação das escolas de cinema até o desenvolvimento do projeto desta dissertação.

A Julia Grillo, pelo compartilhamento de conversas, experiências, escritas, projetos, ideias que me serviram de referência para o mestrado.

A Mariana Fernandez, outra irmã, cúmplice e companheira que me nutre de alegria.

A Walda Leão e Lilian das Graças, pela amizade e parceria nas oficinas de arte integrada.

A João Pedro Orban sem o qual o filme-abecedário não existiria.

A Ana Clara Cartaxo pelo inspirado trabalho feito na montagem do filme.

A Leonardo Dobrowsky pelo trabalho de câmera e som.

A Patrícia Tudesco, pelo apoio e produção.

A André Valim pela ajuda valiosa na revisão final e organização de fotos e anexos.

A Gleici Heringer, pelo imenso apoio quando viajamos com os alunos para o Festival *Hacelo Corto* na Argentina.

Aos professores que conosco iniciaram o projeto das Escolas de Cinema, em especial Marta Guedes, Thiago Norton, Alan Ferreira, Marcelo Couto.

Aos colegas do CINEAD, em especial Ana Souto Mayor, Aline Monteiro, Glauber Resende, Maíra Norton, Clarissa Nancherry, Daniele Grazinoli, Fernanda Omelczuck, Fabio José Paz Rosa, Bruno Paes, Marta Chamarelli, Andrea Casadonte. Com um agradecimento especial ao amigo Geraldo Pereira.

A professora Teresa Gonçalves pela disponibilidade em ouvir e orientar leituras.

A Regina Machado, por algumas dicas precisas e inspiradas.

Aos diretores das escolas: Cléber Jandre Schmidt, Marciene Oliveira, Greidi Frez Boy (EMSPS); Aline de Luca (CEJMC); Simone (CEDRSS).

A Flavio Leonardo Gentile pela torcida, amizade e cuidado incomparáveis.

A Nairson Marinho, pelo apoio firme e dedicação amorosa com nossos filhos.

Aos amigos incontáveis que torcem e ajudam de tantas maneiras.

E finalmente: a Cauã, Islan, Augusto, Ynian, Thalysson, Letícia, Luíza, Sara, Fabíola, Crystal, Érica, Monique, Mikaela, Nadine, Victorya. Obrigada pela beleza dessas reflexões.

“A professora Natureza já nos ensinou que toda a pessoa é um organismo de sabedoria, toda pessoa é um resumo do Universo”.

Comênio em “Didáctica Magna” – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos (1638)

“A palavra eleição é uma fraude enquanto as pessoas forem ensinadas a escolherem só o que lhes é ensinado a escolher.”

Idries Shah em “Reflexões” (2016).

CORBO, Daniella D`Andrea. **Contato: um abecedário audiovisual por estudantes de uma escola de cinema.** Dissertação (Mestrado). Orientação de Adriana Fresquet. Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Currículo e Linguagem, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## RESUMO

Essa pesquisa-abecedário dedica-se a cartografar alguns verbetes de um abecedário audiovisual produzido com alunos da Escola de Cinema Cinead: CineZé, e algumas ações do processo de elaboração dos conceitos. Ela foi uma das quatro escolas de cinema criadas pelo projeto CINEAD da Faculdade de Educação da UFRJ (Edital de Economia da Cultura MC&T/SEBRAE/FINEP), no Colégio Estadual José Martins da Costa, na vila de São Pedro da Serra, em 2012. Os conceitos que abrem cada verbete emergiram fundamentalmente dos estudantes ao reverem seus filmes e inspiram os caminhos traçados pela dissertação como cartografia. O objetivo consiste em estudar de que maneira o cinema produz um *momentum* de contato e criação provocando uma suspensão dos modos de produção de conhecimento na escola. O ponto de partida são dois planos de experiência: a realização da escola de cinema e a própria criação do abecedário com os estudantes. Essa dupla instância desenvolve as questões da pesquisa em movimentos entre esses dois espaços, investigando em que medida aprendemos e desaprendemos formas de estar nesse lugar que é a escola. Pensar as experiências de cinema e educação junto com os próprios estudantes tem a intenção de criar um plano comum de reflexão. Os conceitos performados por eles podem produzir deslocamentos sobre o potencial do cinema na escola e sobre a própria escola como lugar de conhecimento, em diálogo com o referencial teórico. A metodologia acompanha processos de produção de subjetividades, investigando a pertinência da reflexão – por vezes poética – sobre a experiência pessoal, em contextos de criação coletiva, para uma escola em transformação. Por fim, a própria dissertação-abecedário resulta de uma montagem de ideias e imagens reunidas como experiência estética, escrita e audiovisual de conhecimento sensível, com um filme-abecedário que complementa o processo. No final, a formulação de algumas considerações acerca da escola pública atual– espremida por interesses dos mais diversos – aposta no cinema como uma das possibilidades dela estabelecer um encontro tátil, de amor e cuidado com mundo.

Palavras chaves: arte e educação; cinema e educação; escolas de cinema Cinead, abecedário audiovisual, contato, aprendizagem inventiva.

## ABSTRACT

This abc-research deepens to mapping some verbatim from an audiovisual alphabet produced with students of Cinead Film School: CineZé, and some actions in the process of the concepts elaboration. It was one of the four film schools created by the CINEAD project of the UFRJ Education School (MC & T / SEBRAE / FINEP), at the José Martins da Costa State School in the town of São Pedro da Serra in 2012. The concepts that open each entry emerged fundamentally from the students when reviewing their films and inspire the paths traced by the dissertation as cartography. The objective is to study how cinema produces a *momentum* of contact and creation, causing a suspension of the knowledge producing ways in school. The starting point is two levels of experience: the film school and the creation of the ABC with the students. This dual instance develops the research questions in movements between these two spaces, investigating to what extent we learn and unlearn ways to be in that place that is the school. Thinking about the experiences of cinema and education together with the students themselves intends to create a common plan of reflection. The concepts they perform can produce dislocations about the potential of cinema in school and about the school itself as a place of knowledge, in dialogue with the theoretical referential. The methodology follows processes of subjectivity production, investigating the pertinence of reflection - sometimes poetic - on personal experience, in contexts of collective creation, for a school in transformation. Finally, the abc-dissertation itself results from an assembly of ideas and images gathered as aesthetic, written and audiovisual experience of sensitive knowledge, with an abc-movie that complements the process. In the end, the formulation of some considerations about the current public school – squeezed by interests of the most diverse interests – bets on the cinema as one of the possibilities of establishing a tactile, loving and caring encounter with the world.

Key words: art and education; cinema and education; Cinead film schools, audiovisual alphabet, contact, inventive learning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- 1- Cena de *Nuvem passageira*, Minuto *Lumière* do aluno Luca de Freitas, 13 anos, (CEJMC).
- 2- Foto com o tema “Luz e Sombra” de Juliene Pontes, 18 anos (CEDRSS).
- 3- Filme *Dentro de Si* (CineZé, Brasil, 2014). Cena final de *Os Incompreendidos* (François Truffaut, França, 1961), visto em fragmentos pela CineZé em 2013. Victória no primeiro dia da construção do abecedário, comentando os filmes que reviu.
- 4- Foto com o tema “O que a escola é para mim?” (CEJMC).
- 5- Cena do filme *Um dia encantado* (CEJMC). Cena de *O cheiro da papaya verde*, onde Mui contempla a vista da janela. Monique aguardando gravar a sua definição de “Beleza”.
- 6- Foto com o tema “O que a escola é para mim?” feita por Gabriel Heringer, 13 anos, (CEJMC).
- 7- Cena de *Um minuto para conversar*, minuto *Lumière* que integra a coletânea de minutos *Uma Nuvem engolindo a montanha*, exibida no Vídeo Fórum em 2012. *A chegada do trem na estação* (Irmãos Lumière, França, 1895). Nossa primeira ida ao Vídeofórum da Mostra Geração/Festival do Rio, 2012 (CEJMC).
- 8- Foto com o tema “Luz e Sombra” de Ingrid Melo, 18 anos (CEDRSS).
- 9- Sara (EMSPS, 12 anos), Cauã (EMSPS, 12 anos) e Crystal (CEJMC, 15 anos) na gravação do abecedário.
- 10- Foto com o tema “Mostrar e esconder” (CEJMC).
- 11- Cena do filme *Crescer* onde aluna vai para escola em seu primeiro dia de aula (CineZé, Brasil, 2014). Foto com o tema “O que a escola significa para mim?” (CEJMC). Cena do filme *Minha vida de menina* (Helena Solberg, Brasil, 2003).
- 12- Foto de Vinícius, 13 anos (CEJMC) com o tema “Mostrar e esconder”.
- 13- Alfonsina vendo o mar em *A história da eternidade*, (Camilo Cavalcante, Brasil, 2014). Cena de *A Pequena Nuvem* (CineZé Arte e Educação, Brasil, 2014). Escola ideal criada pelos meninos na construção do abecedário.
- 14- Foto com o tema “Espaços vazios” de Natalia da Costa, 18 anos (CEDRSS).
- 15- Ms. Marin em *Entre os muros da escola*, (Laurent Cantet, 2009, França). Foto com o tema “O que a escola é para mim?”. Cena inicial de *Onde fica a casa do amigo?* (Abbas Kiarostami, 1987, Irã).
- 16- Foto com o tema “Mostrar e Esconder”.

- 17- Ynian observando nuvens para desenhar no processo de criação de *A Pequena Nuvem*. Cena do filme *A Pequena Nuvem*, (CineZé Arte e Educação, Brasil, 2014). Cena de *A velha a fiar*, (Humberto Mauro, Brasil, 1964), filme visto pela EMSPS/OEAG em 2013.
- 18- Foto de “Espaços Vazios” tirada por Mariana Gomes (CEJMC, 14 anos).
- 19- Islan dizendo “Essa eu não sei...” quando conversávamos sobre uma vontade de aprender; ao seu lado, Cauã. Cena de *Narradores de Javé*, (Eliane Caffé, Brasil-França, 2003), visto pela CineZé em 2013. Cena do filme *Dentro de si* (CineZé, 2014), quando meninas se fantasiavam e riam em frente a escola.
- 20- Foto de “Espaços Vazios” de Éricka Alvarenga (CEDRSS).
- 21- Cena do filme *Não há escapatória* que integra “*Exercícios de um Imaginário*” (CineZé, Brasil, 2013). Cena do filme *O diabo negro*, (George Melies, França, 1905) que inspirou *Não há escapatória*.
- 22- Foto com criação coletiva com o tema “O que é a escola é para mim?” (CEJMC, 2012).
- 23- Participação da CineZé na Mostra Geração do Festival do Rio, 2014. Peterson (EMSPS, 9 anos) na viagem a Mostra Geração do Festival do Rio em 2015. A turma da EMSPS/OEAG na ida a Mostra Geração, quando foi apresentada *A Pequena Nuvem*. Ao centro, Antonio, meu filho, que era aluno dessa turma e participava das oficinas.
- 24- Foto de “Luz e sombras” de Natalia da Costa (CEDRSS, 18 anos).
- 25- Primeiro cineclube da CineZé, em 2012 (foto de Ricardo Monteiro). Imagem do Minuto *Lumière* das três meninas, projetado no muro da escola numa das sessões do cineclube. Conversando com Monique na gravação do abecedário.
- 26- Foto de Leonardo Peçanha (18 anos, CEDRSS) sobre “Espaços vazios”.
- 27- Foto com criação coletiva “O que a escola é para mim?” (CEJMC, 2012).

## LISTA DE SIGLAS

ACF- Articulação e Combinação de Fragmentos

CEJMC- Colégio Estadual José Martins da Costa

CEDRSS – Colégio Estadual Doutor Souza Soares

CINEAD- Cinema para Aprender e Desaprender

EMSPS- Escola Municipal São Pedro da Serra

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBICT- Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia

OEAG- Oficina Escola de Arte Granada

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

Abertura	14
A de Aluno, Arte e Adolescência	33
B de Beleza	46
C de Cinema	55
D de Definição	68
E de Escola	76
F de Filme	91
G de Gesto	106
H de História	115
I de Incompreensão e Imaginário	127
M de Minuto e Medo	140
N de Nuvem e Nova Geração	155
P de Professor, de Percepção e de Personalidade	162
S de Sonho e Sensibilidade	170
T de Turbulência	178
Referências Bibliográficas	183
Apêndice A	186
Anexo A	191
Anexo B	193
Anexo C	195





# Abertura



Figura 1

## Abertura

s.f.

1- Ato ou efeito de abrir, abrimento.

2- Orifício, fenda aberta.

(...)

4- Começo, início: abertura das aulas.

5- Solenidade inaugural; inauguração.

6- Afastamento das pontas do compasso, dos pontos extremos da baía, golfo, enseada, etc, das vertentes de um vale, etc.

7- Qualidade de aberto; acessibilidade.

8- Efeito em que a imagem surge do preto, definindo-se pouco a pouco.

(...)

11- Introdução ou prelúdio instrumental a qualquer obra de grande desenvolvimento como, p. ex., ópera, opereta, oratório, cantata. [Sin. (fr.), nesta acepç.: *ouverture*. Cf., nesta acepç.: *protofonia*.

12- *Ópt.* Diafragma que limita a entrada de luz num sistema óptico.

In: Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 1986, p. 8.

Nasrudin – o conhecido personagem de inúmeras anedotas da tradição oral da Turquia e de outros países do Oriente – certa vez estava na rua, à noite, procurando algo debaixo de um poste de luz. Alguém chegou e perguntou:

- O que é que você perdeu?
- Minha chave. – respondeu Nasrudin.

Então os dois se ajoelharam para procurar.

Um pouco depois o sujeito perguntou:

- Mas aonde foi exatamente que você perdeu essas chaves?
- Na minha casa.
- Ué, mas se foi na sua casa porque estamos procurando aqui?
- Porque aqui tem mais luz.

\*\*\*

O objetivo dessa pesquisa é investigar o cinema na escola como lugar de contato. Contato com o sentido de encontro. Um encontro que tem uma potência de sensibilização para uma presença ativa que pode ser apreendida pelo cinema. Entendo por presença ativa uma qualidade sutil de experiência vivida que nos toca. Às vezes, é traduzida em uma forma de olhar que ressoa com outros sentidos: como o tato e a escuta. Como ela se transforma em conhecimento sensível sobre si e sobre o mundo? O que esse encontro, como potência comunicativa suscita na escola? Como ele pode se dar e em que ele é significativo para a geração de estudantes com a qual nos defrontamos como educadores? Em busca de pistas sobre estas questões realizo uma cartografia a partir de uma das Escolas de Cinema CINEAD onde trabalhei: a Escola de Cinema CineZé do Colégio Estadual José Martins da Costa (Nova Friburgo, RJ).

Sou professora de artes da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro desde o ano de 2005. Antes dessa época, trilhei (e ainda trilho) diferentes experiências profissionais no campo da Arte, como atriz, arte-educadora e narradora de histórias.

Em 2009, ao receber o diagnóstico que o meu filho Antonio – então com três anos de idade – era autista, decidi me mudar para a vila de São Pedro da Serra, no interior da região serrana, para onde pedi transferência junto à coordenadoria regional. Outros pontos de vista se abriram. O primeiro foi o de como ajudar o meu filho em sua caminhada. O segundo foi a realidade de viver e trabalhar com arte e educação nas escolas de um povoado, entre o semi-urbano e o rural, de 3000 habitantes.

Em 2012, com o professor Ricardo Monteiro, do Colégio Estadual José Martins da Costa em São Pedro, apresentamos um projeto de cinema na escola para uma chamada da Faculdade de Educação da UFRJ produzida pelo CINEAD do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual. Segundo a divulgação no Diário Oficial da União nº 222 do dia 21/11/2011, o edital 134<sup>1</sup> abria uma seleção de escolas públicas com a intenção de criar escolas de cinema e cineclubes no ensino fundamental do Rio de Janeiro. Dos inúmeros projetos inscritos, foram escolhidos 15 para a realização de um curso intensivo em janeiro. Cada escola podia participar com dois professores/as ou um professor/a e um funcionário técnico ou diretivo. Após esse curso inicial tivemos a oportunidade de sermos selecionados então, como uma das quatro escolas de todo o estado do Rio a receber equipamentos, formação para implantar uma Escola de Cinema dentro de uma escola pública e um cineclube aberto à comunidade. Para tanto nossa escola ganhou uma riquíssima coleção de DVDs da Programadora Brasil com cerca de 1000 títulos. Iniciamos então, um curso de Aperfeiçoamento, quinzenal aos sábados, que foi concluído em dezembro.

Os encontros de formação duravam dias inteiros. Durante a fase intensiva do curso dois professores ficaram responsáveis pela programação, pautada pelo consultor internacional do projeto, Alain Bergala: Anita Leandro e Hernani Heffner. Na segunda parte, foram diferentes profissionais e pesquisadores das áreas de cinema: cineastas, professores, técnicos e preservadores das áreas de arquivo que produziam conhecimentos para uma turma de cerca de 20 professores e pesquisadores do LECAV. Muitas vezes, após o término da aula, continuávamos nossas conversas em algum outro local, um bar ou restaurante. Havia entre todos nós uma atmosfera de intensidade e vontade na busca por maneiras diferentes de pensar e estar na escola. Em 2013 as atividades nas quatro escolas finalistas foram supervisionadas *in loco* pela pesquisadora e cineasta Maíra Norton. Tivemos ainda o privilégio de ter dois

---

<sup>1</sup> Ver DOU 134 no anexo A.

encontros presenciais com o consultor, o cineasta, professor e crítico de cinema Alain Bergala. Alain, que foi professor de cinema nas universidades de *Sorbonne Nouvelle, Paris III, Lyon II e Renne II* e redator chefe do *Cahiers du Cinéma*, se reuniu com toda a turma de professores para ver e comentar vários dos exercícios que havíamos feito no curso de formação e na visita seguinte, os exercícios produzidos pelos nossos estudantes.

Criamos assim a Escola de Cinema Cinead: CineZé. Essa experiência foi para nós reveladora do que, gradativamente, víamos nascer. Uma maneira diferenciada de estarmos juntos. Ficamos surpresos com a maneira como os alunos respondiam aos filmes que viam, e como eles imprimiam uma marca na hora de realizar os exercícios audiovisuais. Fazer pequenos filmes também deixava pegadas visíveis na hora de ver e comentar outros filmes.

Os alunos também participaram de festivais nacionais e internacionais de cinema com filmes feitos por crianças e jovens<sup>2</sup>. Nesses momentos de compartilhamento, ampliaram possibilidades de criação e reflexão, não só sobre os filmes que conceberam, mas também sobre o alcance disso e sobre o que viam de outras escolas e alunos.

As atividades da CineZé aconteciam sempre no contra turno escolar, em uma sessão semanal de duas horas de duração. O fluxo da turma manteve-se nos dois primeiros anos com cerca de 15 a 20 alunos.

Em 2014 iniciamos uma divisão na turma entre iniciantes e “veteranos”. Os iniciantes, obviamente, eram aqueles que queriam entrar no trabalho. Os veteranos, os que estavam na CineZé desde o ano de 2012 e que pesquisavam e aprendiam conosco as possibilidades de criação e expressão com o cinema.

No final de 2013, o professor Ricardo Monteiro assumia a direção da escola e, portanto, precisou ausentar-se das aulas como orientador. No entanto continuamos mantendo reuniões sobre o andamento de tudo. Recebemos também a orientação do cineasta Pedro Kiuia que passou a coordenar os trabalhos com os veteranos. Eu orientava sozinha o trabalho com duas turmas de iniciantes e uma turma intermediária - que havia começado em 2013. Nessa época, o projeto abarcava cerca de 30 alunos divididos em quatro grupos.

---

<sup>2</sup> Alguns festivais, mostras e programas para onde o trabalho foi selecionado: Festival *Hacelo Corto*, Buenos Aires/AR em 2012 (nessa edição tivemos a oportunidade de ir à mostra com o apoio da SEEDUC/RJ levando três alunos), 2013, 2014; Mostra Joaquim Venâncio, Escola Politécnica Joaquim Venâncio, FIOCRUZ/RJ, 2013, 2014, 2015; Mostra Geração do Festival do Rio/RJ, 2012, 2013, 2014, 2015; Festival Pequeno Cineasta 2014, 2015; Programa Pequeno Cineasta do Canal Brasil/RJ, 2015; CINEOP – Mostra de Cinema de Ouro Preto, 2014 e 2017/MG.

No segundo semestre de 2014 estabeleceu-se uma parceria do projeto com a Oficina Escola de Arte Granada e a Escola Municipal São Pedro da Serra, através do edital Mais Cultura Nas Escolas.

No início de 2015 houve uma divisão na equipe. Ricardo e eu tínhamos intenções diferentes. Eu, naquele momento, me interessava também em observar como a metodologia podia ser realizada com crianças. Assim, Ricardo continuou trabalhando no CEJMC com a CineZé e eu iniciei outra frente de trabalho: a CineZé Arte Educação. Dava-se assim continuidade a parceria com a Oficina Escola de Arte Granada e a Escola Municipal de São Pedro da Serra.

No decorrer de todo esse tempo as experiências desaprendidas e aprendidas com o cinema geraram a motivação para realizar o mestrado. Atualmente inicio as atividades de cinema - não mais com a CineZé, mas como pesquisadora do Cinead – na escola onde trabalho desde o segundo semestre de 2017, C.E. Dr. Souza Soares. É um pequeno colégio às margens da Rodovia Amaral Peixoto, no bairro de Calaboca, Niterói – município para onde voltei a fim de poder realizar o mestrado. Embora as atividades de cinema estejam no início, na dissertação incluem-se algumas fotografias dos estudantes do segundo ano do Ensino Médio de 2017 que desenvolvem percepções sobre espaços de vazio, luz e sombra na escola.

É no contexto descrito com essas escolas que concentra-se essa pesquisa cujo conceito principal é o “contato”. O conceito é inspirado aqui no trabalho de Alvarenga (2015) quando analisa três “filmes de contato”<sup>3</sup>, que documentam o encontro entre indígenas, em situação de isolamento, e não indígenas. A partir de cenas desses filmes, Alvarenga extrai algumas ideias para pensar a questão indígena, a potência desse encontro, o significado do isolamento – dos índios e dos “brancos” – e a experiência estética do cinema nessa circunstância.

Essa tese me fez pensar sobre a possibilidade de transpor alguns desses conceitos para a convergência do cinema com as escolas – uma vez que, a partir da experiência com a CineZé, ficava evidente que havia ali, na produção das imagens, uma manifestação de diversos tipos de “encontros” e também de “isolamentos”. Diversas imagens produzidas pareciam metáforas desses dois estados. Grande parte delas serão descritas aqui.

---

<sup>3</sup> Os filmes analisados são: “*Os últimos isolados*” (Andrea Tonacci, 1967-1999), “*Corumbiara*” (Vincent Carelli, 1986-2009) e “*Os Arara*” (Adrian Cowell, 1980-).

Obviamente, o contexto do trabalho de Alvarenga é completamente diferente dessa dissertação. No entanto o interesse é transpor alguns conceitos da autora – principalmente quando pensa o cinema como experiência estética que transita por mundos distintos, sem apagar diferenças, buscando uma comunicação possível. Pois entendo que cinema, arte e escola muitas vezes também são mundos parcialmente traduzíveis entre si.

Observar então a força do cinema na escola como conhecimento sensível de si e do mundo, guiada pelo conceito de “contato”, em diálogo com os filmes e imagens produzidos, experiências vividas de compartilhamento e os conceitos criados pelos próprios estudantes sobre palavras que emergem de seus filmes, através de um abecedário audiovisual, é a proposta desse trabalho. O abecedário audiovisual, ele mesmo, é outra forma de produção desse conhecimento com o qual proponho dialogar<sup>4</sup>. Parto do princípio de que todos esses dispositivos criam realidades que são como as “chaves de Nasrudin”: fazem pensar sobre caminhos e descaminhos da busca de uma escola que suscite um “amor pelo mundo”. (MASSCHELEIN E SIMONS, 2015).

No entanto, primeiramente, é importante dizer que o projeto inicial da dissertação previa a participação de duas outras escolas de cinema localizadas em um grande centro urbano: a Escola de Cinema Cinead CINEMENTO – cinema em movimento – da Escola de Educação Infantil da UFRJ, dedicada a crianças de 3 a 6 anos; e a Escola de Cinema Cinead Adèle Sigaud, do Instituto Benjamin Constant (IBC) que educa alunos cegos ou de baixa visão<sup>5</sup>. A intenção era observar as questões de cinema, escola e contato a partir de distintas realidades e faixas etárias e não somente o vivenciado, em quatro anos de trabalho, com a CineZé. Porém a ideia não pôde ser executada devido aos trâmites e prazos de cada uma das instituições selecionadas com relação aos termos de consentimento e protocolos de pesquisa, no tempo curto do mestrado. Uma das instituições também sofreu várias paralisações e mudanças na equipe realizadora, ao longo dos anos de 2016/2017, interrompendo o ritmo das atividades de cinema.

---

<sup>4</sup> O filme-abecedário com os conceitos dos estudantes que dialoga com essa dissertação está disponível em <https://youtu.be/o7vNKy5mmTY>.

<sup>5</sup> De acordo com o projeto de pesquisa inscrito e aprovado na Plataforma Brasil com o CAAE nº 62560616.7.0000.5582, ainda com o nome inicial “Em busca de um conhecimento emergente: abecedário poético por estudantes de escolas de cinema”.

Assim sendo, o campo desse trabalho foi a escola de cinema na qual fui coordenadora e mediadora, somada a participação fotográfica da C.E. Dr. Souza Soares. De alguma forma a reflexão fica restrita às condições e escolhas particulares vivenciadas em São Pedro da Serra. No entanto, se a observação em outros contextos que envolvem outras propostas e territórios seria enriquecedora, isso não invalida a possibilidade da pesquisa apontar articulações que posteriormente podem ser desenvolvidas em novos recortes.

Desde o início o projeto da pesquisa também previa realizar a escrita, de algum modo, com a participação dos estudantes participantes das atividades de cinema. A escolha da cartografia como abordagem metodológica foi então fundamental.

A cartografia é um método de investigação utilizado em pesquisas de campo voltadas para o estudo da subjetividade. A sua proposta é o acompanhamento de processos e não a representação de objetos (BARROS E KASTRUP, 2015, p.53). Busca-se uma relação de co-funcionamento entre os heterogêneos<sup>6</sup> participantes do plano de forças da pesquisa. O pesquisador estabelece com esses participantes – também chamados atores<sup>7</sup> – uma relação de co-engendramento do trabalho, onde todos se envolvem na construção de um pensamento.

Essa atitude rompe assumidamente com a crença da neutralidade científica, pois sua intenção é oposta. Busca-se observar como o campo de pesquisa influencia o ato de pesquisar, desencadeando processos de pensamento. E o investigador experimenta o seu próprio processo de pensar. Parte-se do princípio que na vida “real” continuamente agimos, pensamos e fazemos escolhas a partir desse mútuo afetar – por isso é preciso considerá-lo. Isso, no

---

<sup>6</sup> A noção de “heterogêneos” remete ao princípio da conexão e heterogeneidade de Deleuze-Guatarri (1995, p. 14). Os autores pensam na estrutura do conhecimento como um rizoma, se opondo à ideia positivista e segmentada do conhecimento como uma árvore. O rizoma é o conhecimento que se organiza de maneira acêntrica, com múltiplas conexões, entradas e saídas. A árvore é o conhecimento que se encaminha na busca de uma verdade única e hierarquizada. No conhecimento- rizoma o princípio da conexão e da heterogeneidade pressupõe que cada parte dessa estrutura pode se conectar com outras partes. Então quando falamos dos “heterogêneos participantes” queremos nos referir ao fato de que cada um desses participantes pode ser visto como uma conexão que reúne em si mesma porções diversas de significação, incluindo significados sociais e culturais, por exemplo.

<sup>7</sup> “Ator” pelo seu atributo de atuação (*enaction*) que em inglês também tem o sentido de interação ou maneira de agir. O “ator” inter-age com o campo de maneira corporificada ou inseparável de uma cognição vivida. “(...) a noção de atuação aponta para uma dimensão coletiva que comparece no corpo, ao mesmo tempo em que indica a participação do corpo na configuração do mundo que é partilhado pelo coletivo” (KASTRUP, 2015, p. 103). O corpo é aqui entendido não apenas na sua dimensão biológica, mas como uma dimensão sensória motora que inclui conexões históricas e culturais. Ou seja, os atores interferem na pesquisa, carregados ou acoplados com suas próprias histórias corporificadas dentro de um contexto coletivo.

entanto não pressupõe uma ausência do rigor da pesquisa. Como afirma Kastrup (BARROS E KASTRUP, 2015, p. 57):

A ausência do controle purificador da ciência experimental não significa uma atitude de relaxamento, de “deixar rolar”. A atenção mobilizada pelo cartógrafo no trabalho de campo pode ser uma via para o entendimento dessa atitude cognitiva até certo ponto paradoxal, onde há uma concentração sem focalização. O desafio é evitar que predomine a busca de informação para que então o cartógrafo possa abrir-se ao encontro. Nesse sentido, usando as palavras de Suely Rolnik, do cartógrafo se espera que ele mergulhe nas intensidades do presente para dar língua para afetos que pedem passagem (Rolnik, 2007, p. 23).

A cartografia aqui, como metodologia aberta ao encontro, torna-se o desenho pelo qual busca-se entender como o cinema é veículo de encontros na escola.

Nesse sentido essa dissertação é organizada, continuamente, evocando dois planos de experiência: a prática da realização da escola de cinema, nos anos de 2012 a 2015 e os verbetes criados pelos estudantes a partir de palavras – a maioria – escolhidas por eles, que emergiram dos filmes que fizeram. Essa evocação não obedece a um plano prévio, mas aparece no texto como gatilho inspirador do referencial teórico-metodológico, localizado mais acentuadamente nos verbetes de A, B, C, D, E. E é suporte para descrição de aspectos específicos da abordagem metodológica, que ocorre intensamente entre os verbetes D, E, F, G, H, I, M. Nos verbetes N e P são feitas as últimas reflexões com relação à discussão dos dados. E nas letras S e T estão as considerações finais.

Assim, mantiveram-se os passos tradicionais da pesquisa na organização do abecedário. Contudo, como a cartografia, na investigação de processos de subjetividade, entende que a pesquisa se insere numa “espessura processual” (BARROS E KASTRUP, 2015, p. 59) – o que significa que ela busca evitar a mera coleta de informações e representações – cada passo dado convoca todos os outros, pois eles coexistem e não podem funcionar de maneira absolutamente isolada<sup>8</sup>.

Buscou-se, na medida do possível, manter somente verbetes com as conceitualizações dos estudantes. Por esse motivo não aparece aqui o abecedário em sua ordem completa de A a

---

<sup>8</sup> Uma boa descrição da cartografia como pesquisa processual está no capítulo “Cartografar é acompanhar processos” de Virginia Kastrup e Laura Pozzana de Barros (2015, p. 52 – 75).

Z<sup>9</sup>. A prioridade foi trabalhar com o que emergiu autenticamente no decorrer da pesquisa, e ao todo surgiram 16 conceitos que estão distribuídos em 10 letras. Convém acrescentar que somente quatro letras não são verbetes feitos pelos estudantes. A inclusão se deu por entender que o conteúdo era relevante para a compreensão da abordagem teórico metodológica. São as letras D (Definição), G (gesto), H (história) e N (Nuvem e Nova Geração).

Nas letras A, B, C, D e E desenvolve-se o conceito de aprendizagem inventiva a partir de Kastrup, (2001, 2004, 2015) como circularidade criadora que propicia outras articulações entre a memória, imaginação e a sensibilidade. Essas articulações criam processos que ampliam olhares, onde desaprendemos o que é conhecido, e nos familiarizamos com o que não conhecemos. No caso da entrada do cinema na escola, essa aprendizagem provoca possibilidades outras de conduções da relação aluno/professor que fazem pensar sobre a própria origem da palavra pedagogia (“condução da criança”). Esse pensamento se conecta com os processos desenvolvidos pelo projeto de cinema-educação *Cinema En Curs*, que presta uma cuidadosa atenção ao trabalho com as emoções. Evoca-se o que Kastrup, citando Bergson, chama de inteligência quente: uma inteligência que envolve esforço, deslocamentos do pensar e uma emoção criadora. Apresenta-se a revisão bibliográfica do trabalho com ênfase no dispositivo abecedário como um design da pesquisa, buscando múltiplas entradas e saídas. Conceitualiza-se o cinema na escola a partir dos regimes de tato e de escuta descritos por Alvarenga (2015) que ressignificam possibilidades de um olhar que escuta e toca. E a pergunta que emerge é: o cinema pode ser visto como uma “alma selvagem” que convida à recepção da alteridade numa escola, muitas vezes acostumada com padronizações que lhe são impostas? Segue-se afirmando a arte na escola como política ontológica que observa e nutre as potencialidades do devir-aluno. E por nutrir esse devir como escolha incorporada de uma ontologia, o abecedário dos alunos é proposto como um exercício de um olhar-escuta. Para tanto, como preparação desse trabalho, descreve-se a redução fenomenológica (DEPRAZ, VARELLA, VERMERSCH, 2006) como um ciclo de suspensão do pensamento condicionado. A atenção volta-se do exterior para o interior, num processo de contato consigo mesmo, em busca de respostas renovadas. Esse processo serviu como inspiração para que os

---

<sup>9</sup> Os abecedários como dispositivos de compartilhamento do conhecimento integrado a uma empiria, já são realizados pelo CINEAD com pesquisadores e teóricos das áreas de cinema e educação desde o ano de 2012. Na letra B, dedicada ao levantamento bibliográfico, aprofundamos a descrição dessa prática e justificamos a nossa opção de fazê-lo com estudantes. Em vários dos abecedários já realizados também não se mantém a obrigação de discorrer de A a Z, priorizando-se a escolha ou emergência de palavras feita pelo convidado.

alunos realizassem suas definições. E por último, essa parte se fecha pensando sobre a escola a partir de Masschelein e Simons (2015). Na busca do que pode ser uma reinvenção legítima da escola, os autores conceitualizam o que é o “escolar”, para compreender o que necessita ser preservado nesse espaço. Caracterizam o conceito mencionando a etimologia da palavra grega que lhe deu origem – *skholé* – “tempo livre”. Um tempo inteiramente dedicado ao estudo para aqueles que, na ordem vigente da Grécia Antiga, não tinham acesso ao mesmo. A escola, então, era o lugar onde o estudo tornava-se um “bem comum” porque era compartilhado entre todos igualmente. Definem então oito operações que caracterizam o que é a “escola” e o “escolar”. A concentração aqui recaiu sobre cinco, a saber: uma questão de atenção e de mundo, de tecnologia, de suspensão, de profanação e de amor<sup>10</sup>. Articulam-se essas operações com a Hipótese Cinema de Alain Bergala (2008), apostando que a Arte e o Cinema entram na escola como uma suspensão do seu próprio funcionamento. Nessa dissertação afirma-se que existe entre Escola, Arte e Cinema uma complementação de qualidades distintas de inteligência – que uma vez harmonizadas poderiam ser chave de uma almejada reinvenção.

Nas letras F, G, H, I, M, N descreve-se o processo de como as palavras do abecedário emergiram da revisão coletiva de quatro filmes feitos pelos estudantes, e de como as conceitualizações foram elaboradas. Em alguns momentos elas surgiram espontaneamente em rodas de conversa. Em outros, os estudantes foram convidados a elaborar analogias sensoriais a partir de um trabalho de recordação e reflexão sobre suas experiências pessoais. Esse processo – que evoca o ciclo da redução – buscou, quando possível, que os conceitos saíssem da esfera da explicação e identificação individual, e se tornassem coletivos porque se transformam em analogias, que podem ser sentidas por quem quer que os receba.

A partir das diferentes formas de exercitar o gesto da escolha, na metodologia proposta por Bergala e desenvolvida pelo CINEAD, descreve-se a análise dos dados nessa cartografia como observação do contato através do cinema em pequenas ações do projeto que deslocaram o instituído-instituente no dia-a-dia da escola. Narra-se a experiência de cinema quando realizada na Oficina Escola de Arte Granada – uma escola de arte que tem como política ontológica a preservação do tempo livre e a aprendizagem inventiva com o foco na

---

<sup>10</sup> As outras questões desenvolvidas pelos autores que caracterizam o escolar (e que optamos por não trabalhar unicamente, porque nos concentramos naquelas que de alguma forma nos pareciam diretamente articuladas com as conceitualizações dos estudantes) são: uma questão de igualdade, uma questão de preparação, e uma questão de responsabilidade pedagógica.

presença ativa. A partir do que os estudantes conceitualizam sobre a palavra “incompreensão” e “imaginário”, reflete-se sobre as idas e vindas dos alunos ao longo do projeto, e sobre o uso da imaginação nos filmes como circularidade criadora, que ressignifica e potencializa um encantamento com o mundo. Na letra M pontuam-se relações de contato e atenção na elaboração do exercício Minuto Lumière, semelhantes à atenção do cartógrafo, e aborda-se o ato de fazer e ver filmes como produção de conhecimento, que também é autoconhecimento. Na letra N, os gestos dos estudantes que revelam uma apropriação desse trabalho são analisados, tanto na realização dos filmes quanto na construção do abecedário.

Na letra P, as considerações finais, pensando na figura do professor quando se propõe ensinar algo do qual pouco sabe – a exemplo do mestre ignorante de Rancière (2002)<sup>11</sup> – que confia na potência das relações emancipadoras de aprendizagem, partindo da afirmação sobre a capacidade intelectual de todo e qualquer ser humano. Emerge daí a pergunta sobre o que, além disso, permitiu que se estabelecessem com os estudantes outras relações que se configuraram potentes tanto no processo como no resultado dos trabalhos. Retoma-se o conceito de contato como algo que nos põe de encontro com um forte sentido interior. Esse sentido precisa florescer como inter-esse na relação professor-aluno/adulto-jovem-criança. Nessa experiência, o cinema foi o material que me colocou nessa disposição, permitindo alcançar uma “sala de aula expandida” (FRESQUET, 2017, p.46)– porque se permitia, guiada pelos sentidos, olhar de maneira ampliada a escola e o mundo ao seu redor. Na letra S, perscrutando a maneira como performa-se o sentido de contato em suas diferentes versões ao longo da dissertação, pensou-se a produção de conhecimento sensível na escola como uma forma de resistente e criativa existência.

---

<sup>11</sup> O filósofo Jacques Rancière, inspira-se na história real de Joseph Jacotot para pensar a hipótese da igualdade inicial das inteligências, segundo a qual “todos os homens seriam virtualmente capazes de compreender o que outros haviam feito e compreendido” (RANCIÈRE, 2002, p. 19). Para tanto é necessário que se disponha entre mestre e aluno uma pedagogia emancipadora, fundamentada na afirmação que aprendemos desenvolvendo relações com o material de aprendizado e não com as explicações. Por essa hipótese Rancière também propõe que o mestre ignorante seja um mero mediador, que disponha o material para que as relações sejam desenvolvidas pelos alunos por meio da vontade e da autonomia. Joseph Jacotot viveu em 1818 a aventura intelectual de lecionar francês para um grupo de holandeses, sendo que ele próprio não falava holandês, o que privou o grupo do uso de explicações. Para tanto usou uma edição bilíngue francês-holandês de Telêmaco e, surpreendentemente, os alunos holandeses aprenderam em menos tempo e com igual resultado que seus alunos franceses.

Exemplifica-se aqui o funcionamento contínuo ao longo da dissertação, da evocação da empiria, trazendo um trecho de um relatório feito pela Escola de Cinema CineZé para o CINEAD no ano de 2014<sup>12</sup>.

Pedro certa vez estava quieto, sentado num canto, enquanto todos os outros se reuniam em grupos, preparando argumentos para um pequeno exercício chamado “filmado-montado<sup>13</sup>”:

- Por que você não está junto com o seu grupo?

-Por que não tenho ideias. - disse.

- Tudo bem. Então porque você não tenta escrever alguma coisa sozinho?

Minutos depois ele volta com uma folha toda escrita do início ao fim, com uma cara de quem fez algo que achou meio bobo.

Li.

Era uma pequena história sobre um menino que não tinha ideias e precisava escrever um roteiro de um filme. Então, no filme, esse menino tinha uma ideia: escrevia uma história sobre um menino que não tinha ideias.

- Dá para fazer um filme ótimo a partir daí!

Pedro ficou me olhando com um sorriso disfarçado e um brilho no olho.

Não foi possível desenvolver o argumento do seu filme, pois ele exigia que gravássemos em locações fora da escola – o que naquele momento era difícil. Mas, tempos depois, encorajado a retomá-lo, o resultado foi o filme *Autorretrato* que integra *Exercícios de um imaginário*<sup>14</sup> (2013), coletânea de cinco pequenos filmes realizados pelos alunos a partir do desenvolvimento de um exercício chamado “espaço real - fictício<sup>15</sup>”.

Nesse filme, Pedro, além de criar o argumento e propor a trilha sonora, foi o ator principal, dirigido por duas colegas. O filme mostra um menino que procura diversas pessoas em busca de opiniões sobre um desenho feito por ele. Sem encontrar aprovação, deita-se na grama de uma praça e desanimado cobre o rosto, mas deixa que vejamos o desenho que levava – na verdade, um autorretrato.

Pedro não foi só capaz de desenvolver e realizar a sua ideia. Ele traduziu em imagem e som a sua própria situação. Criou uma metáfora sobre si mesmo. E foi um espelho para outros “Pedros”.

---

<sup>12</sup> Optamos por evidenciar os textos, que foram escritos em épocas anteriores à pesquisa, com a fonte Cambria, nº 11 e espaçamento simples, no intuito de diferenciar a cronologia da reflexão.

<sup>13</sup> Exercício criado por Alain Bergala onde os alunos filmam cenas e planos do filme já na ordem correta e com a duração exata. Não é permitida a refilmagem de nenhum plano e caso haja algum erro, deve ser incorporado à narrativa.

<sup>14</sup> Todos os filmes realizados pela Escola de Cinema CineZé/CineZé Arte Educação estão listados com seus respectivos links de acesso no Anexo B.

<sup>15</sup> Exercício criado por Alain Bergala onde filmamos alguns planos do entorno e ao montá-los, criamos um espaço fictício (FRESQUET, 2013b).

O trecho desse relatório, aqui transcrito, revela questões que merecem ser aprofundadas e compreendidas, e exemplifica mais uma vez o que se entende por contato nessa pesquisa.

- Pedro, nesse recorte de experiência, representa todos os alunos que ao desenvolverem os argumentos de seus filmes foram além de condicionamentos, que tantas vezes encontramos nas salas de aula, reproduzidos pelas frases: “Não sei”, “Nada me chama a atenção”, “Não tenho ideia”. Ironicamente, Pedro nos mostra que na Arte e no Cinema a falta de ideias vira invenção e se ressignifica. O desinteresse e a passividade tão comuns podem ser uma aparência superficial que esconde outras possibilidades. Observar o processo de como essas possibilidades emergem através do cinema é um dos objetivos nessa dissertação.
- Pedro, ao buscar ir além dessa aparente passividade, procurou sentir qual era a sua dificuldade, e procurou traduzi-la em criação e mais adiante em imagem e som. Ele fez o movimento de simultaneidade: ir para dentro e para fora de si, transformando a criação em algo que não necessariamente falava só dele, mas falava *também dele*. Quando a escola abre espaço para histórias que trazem metáforas, que são espelhos de processos subjetivos e significativos aos seus alunos – e nesse sentido o cinema é um recurso potente e atrativo para esse tempo e essa geração – em quais linhas de força estamos tocando? Observá-las é também um dos objetivos.
- Pedro, a partir de uma percepção de si, cria uma metáfora dessa percepção. Trabalha desenvolvendo uma “forma qualitativa de inteligência” (EISNER, 2008, p. 8) onde “sabe-se que se está certo porque se sentem as relações” (p. 9). Pedro ao criar entra em contato com a sua necessidade, vai ao encontro de si, usando os seus canais de percepção e transforma isso em aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2001, p.17-27), utilizando uma inteligência que ressignifica a si mesmo. Acredita-se que isso é uma forma de estar em contato simultâneo interna e externamente.  
Objetiva-se aqui observar esse processo através da criação cinematográfica.
- Ao incentivar a aparente falta de ideias de Pedro, como provocação para a criação de um argumento, entra-se num “terceiro espaço”: um espaço de vazio

para a criação, onde não necessariamente estamos vinculados a conteúdos curriculares, (mesmo os vinculados à disciplina Arte) e também não, necessariamente, às discussões de uma realidade social e histórica. Nesse terceiro espaço ouvir, criar e “estar com” fazem parte da busca de uma emergência de si que se torna política por portar afeto e afetar. Denomino “contato” essa atitude.

- A imagem de um menino, que busca a opinião de várias pessoas sobre uma criação que é um desenho dele mesmo, é a metáfora de uma busca de atenção interna e externa. A necessidade dessas duas qualidades de atenção e presença também denomino contato.

A etimologia da palavra contato vem do latim *contactus*<sup>16</sup>, participio passado do verbo *contingere*. Reúne os significados: de tocar; atingir; encontrar; alcançar; estar ligado a; ter relação com. Percebemos então que na sua origem a palavra tem pelo menos três níveis simultâneos de compreensão.

Uma primeira dimensão é tátil. Contactar algo é tocá-lo, senti-lo. Tocamos para sentir uma forma, a textura, a temperatura. Nossa pele é tocada por algo e sentimos calor, arrepio, frio, dor, conforto. Tocamos e reconhecemos. Tocar envolve simultaneamente agência e recepção: podemos tocar e/ou podemos ser tocados.

A outra dimensão da palavra contato é a do encontro. E pode-se relacionar essa dimensão com o seu primeiro significado. Quando tocamos ou somos tocados, somos “atingidos”, dá-se um encontro. Encontro com o quê ou com quem? Qual é a qualidade desse encontro? O encontro sempre se dá? Existem condições para que ele aconteça?

O terceiro sentido porta uma dimensão relacional, de ligação ou presença. Agrega a possibilidade de convívio, comunicação, estar presente consigo e com o outro.

Pode-se também pensar a palavra contato relacionando-a aos seus opostos que obviamente estão integrados ao seu significado.

O que não pode ser tocado é intangível, invisível.

O que permanece alheio ao encontro, está em isolamento.

---

<sup>16</sup> Fonte: Novíssimo Diccionario Latino- Portuguez (SARAIVA, 1950, p. 300).

Alvarenga quando descreve a situação dos índios em isolamento conceitualiza essa palavra. E num giro epistemológico utiliza a metáfora da “parábola das estátuas pensantes” de Norbert Elias (1994, p.88) para pensar o que é o isolamento na sociedade ocidental. Afinal, pela perspectiva dos índios, os brancos é que estão sendo isolados do seu contato.

Elias atribui essa condição a toda uma delicada gama de controles e proteções exercidas sobre as várias esferas da experiência humana. Algo que começa a ser gestado na infância quando os pais e professores dirigem palavras de ordem às crianças no intuito de incitá-las a não agir diretamente sobre objetos ou pessoas, e em contrapartida a pensar e a refletir sobre os acontecimentos em retrospecto (...). Quando os impulsos só podem se manifestar de maneira indireta e a ação é postergada pelo autocontrole, o indivíduo se vê tomado pela sensação de que uma “barreira invisível” se interpõe entre ele e o mundo. (ALVARENGA, p. 35).

Nesse sentido, Alvarenga, quando cita Elias, inspira a pensar contato e isolamento como fatores ausentes e/ou presentes numa sociedade ocidental e normativa. E me remete ao questionamento de em que medida o cinema, quando entra na escola, sensibiliza espaços de encontro que, apesar de estarem dentro da normatividade, criam o que chamamos de terceiro espaço.

Jorge Larrosa e Walter Kohan (2017, p. 5) afirmam – lembrando Foucault – que “escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido”. E da mesma forma “Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido”.

Essa pesquisa busca, usando as pistas e os rastreios da cartografia, acessar em mim um tema que me move como pessoa e educadora, e que embasou e embasa escolhas de vida e profissão. Nesse sentido a escrita aqui é uma “escrita-laboratório” (MORAES et al, 2017) onde o trabalho da pesquisa continua a se efetivar, provocando interações entre todos os materiais reunidos: relatos de experiências vividas, referenciais teóricos e o abecedário dos estudantes. A transição no uso da primeira pessoa do singular e a primeira do plural é proposital: revela a alternância entre momentos de implicação direta, onde quero chamar a atenção para uma experiência pessoal e significativa com o objeto da pesquisa, com

momentos em que –igualmente implicada<sup>17</sup> – falo pensando como uma representante do meu grupo de pesquisa, da equipe realizadora da Escola de Cinema CineZé.

Estando imersa num território existencial onde “todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer” (MATURANA E VARELA, 1990, p. 21 *apud* KASTRUP E PASSOS, 2014, p. 16), a questão da implicação nessa pesquisa também opera em dois planos distintos da experiência.

O primeiro plano é a realização da escola de cinema. Rastreio um campo de atuação onde o próprio fazer é evocado dentro dos propósitos, escolhas e percepções com os quais me deparei ao longo da realização da proposta desse projeto. Ou seja, a experiência passada da realização da escola de cinema é vivida em seu aspecto criador, mostrando a codependência entre o mundo que nos aparece e o ponto de vista a partir do qual se experimenta o mundo (KASTRUP E PASSOS, 2013, p. 272).

No entanto a qualidade de implicação dessa primeira fase deu-se num tempo anterior à pesquisa acadêmica. Para acessá-la recorro a anotações e relatórios feitos e ao próprio material fílmico produzido. Recorro à minha própria prática para compreender o que busco e quero entender.

A segunda qualidade de implicação ocorre num momento posterior, quando o projeto de dissertação já existe e cria-se o dispositivo do abecedário audiovisual para realizar a colheita<sup>18</sup> de dados. A opção de recorrer às conceitualizações dos alunos foi feita com o sentido de criar o plano comum da experiência, num momento que sucedeu à prática. Por plano comum entende-se um espaço de partilha e pertencimento (KASTRUP E PASSOS,

---

<sup>17</sup> Entendemos o termo implicação aqui como o define Loureau (1993, p. 14): “a análise dos lugares que ocupamos ativamente nesse mundo”. Existe um esforço na escrita em não haver um “ocultamento” de mim mesma para atender uma suposta neutralidade científica. Tal posicionamento assumido faz parte de uma atitude de pesquisa que é ressonante com a cartografia. Lembramos aqui de Pozzana (2017, p.36) quando afirma que “a cartografia é um modo de conceber a pesquisa e o encontro do pesquisador com o seu campo. Ela é produzida a partir das percepções, sensações e afetos vividos pelo pesquisador nesse encontro que não é neutro, nem isento de interferências”. Na cartografia pesquisa-se buscando, no encontro com o campo, a disponibilidade para ser afetado pelo outro e não informado por ele. Nesse sentido permitem-se deslocamentos que reconfiguram constantemente o objeto de pesquisa, pois é justamente nessas interações que se constrói coletivamente o conhecimento.

<sup>18</sup> Utilizamos aqui propositalmente o termo “colheita de dados” e não coleta de dados de acordo com Barros e Barros (2014, p. 182) quando afirmam que a cartografia “busca reportar-se à gênese comum de sujeito e objeto. Por isso, quando nos referimos à relação com a pesquisa de campo na cartografia, é mais apropriado falar em cultivo do que em coleta (Depraz; Varela; Vermersch, 2003)”.

Entendemos que é essa gênese comum que determina o próprio plano comum da experiência onde os dados são “cultivados” porque são semeados e nutridos no encontro do pesquisador com os atores do campo. A “colheita dos dados” ocorre assumidamente como efeito de uma ação conjunta de todos os envolvidos na pesquisa-intervenção.

2013, p. 267), onde os envolvidos na pesquisa participam na construção do conhecimento, não sendo meros fornecedores de informações para que o pesquisador construa uma representação que já existia previamente. Parte-se do princípio que, quando conhecemos uma realidade, a apresentamos como um processo de criação que envolve todos os participantes.

Nesse sentido o abecedário aqui foi um dispositivo pensado para colocar os estudantes propositalmente numa situação onde se confia na igualdade de inteligências (RANCIÈRE, 2002). Esse dispositivo lhes deu o espaço para escolherem palavras que surgiram de suas produções e poder conceitualizá-las, havendo uma autoria que vem da sua experiência pessoal, gerando uma construção que foi heterogênea. Um vetor de análise da pesquisa, sem dúvida, foi observar o próprio processo de construção dos conceitos desde o momento em que lhes foi feita a proposta. Recortes desse processo também são aqui descritos de acordo com a finalidade de cada etapa.

A qualidade da implicação nessa fase foi a de quem conduziu o processo de criação do abecedário: explicitando a proposta da pesquisa para os alunos, refletindo com eles sobre as suas questões, revendo coletivamente os filmes, propondo rodas de conversa onde todos falavam dos aspectos que lhes chamavam a atenção nesses exercícios fílmicos. Nesses filmes ora os alunos eram participantes como atores, criadores, diretores, ora eram espectadores dos filmes de seus colegas. Dessas rodas surgiram as listas de palavras, posteriormente cada aluno escolheu aquelas com as quais gostaria de trabalhar. Parte da edição final do material gravado também foi visto junto com alguns dos alunos que se dispuseram a encontrar com a pesquisadora, durante as férias do meio do ano de 2017.

Aqui a pesquisa intervenção tornou-se assumida, pois o “momento pesquisa” era claro. E a intervenção se deu de acordo com o que Loureau (1993, p. 30) define como “analisar coletivamente uma situação coletiva”.

**A partir de agora cada capítulo da dissertação é uma letra do abecedário.** No início de cada letra, conceitos produzidos pelos alunos abrem como uma epígrafe o texto. Discorro sobre o objeto da pesquisa evocando o pensamento dos estudantes, o referencial teórico e as lembranças e registros dos trabalhos feitos na escola de cinema.

Após cada letra existe sempre uma sequência de imagens. **A primeira imagem** faz parte de um exercício realizado onde os alunos fotografaram espaços vazios ou com o tema “Mostrar e Esconder”. A intenção é que a contemplação desses espaços permita um breve

descanso do pensamento enquanto evoca um olhar que possui escuta. Aqui entra a maior parte das contribuições dos alunos do C. E. Dr. Souza Soares, explicitadas na lista de ilustrações.

Em seguida é proposto uma **tríade de fotos** onde sempre se coloca a imagem do filme realizado pela escola que dá origem ao verbete, algum filme que foi assistido e inspirou o processo e alguma imagem do *making of* do filme realizado ou da própria criação do abecedário. A escolha dessas imagens buscou colocá-las em relação, ilustrando: ou processos que são descritos no verbete (em sua maioria é esse o caso) ou filmes – realizados ou assistidos – que colaboraram para a emergência das palavras que abrem o verbete. A descrição de cada imagem também está disponível na lista de ilustrações. A lista de filmes que foram exibidos ao longo de todo o processo no CEJMC, EMSPS e CE. Dr. Souza Soares estão disponíveis nos Anexos da dissertação. No verbete da letra M também se descreve brevemente, a pedagogia da articulação e da combinação de fragmentos (A. C. F), proposta pelo cineasta Alain Bergala – base da metodologia do CINEAD. Dessa maneira também se pretende que a descrição de todo trabalho de produção audiovisual realizado inspire ou ofereça algumas materialidades pedagógicas para o professor que de alguma forma deseja iniciá-lo.

O abecedário criado pelos estudantes foi gravado em um pequeno filme que não substitui a dissertação, mas a complementa. A intenção é possibilitar novamente um olhar-escuta que evoca a própria presença dos alunos. Apostamos que observar e ouvir a sua fala também nos põe em possibilidades outras de contato – o próprio objetivo desta dissertação. Também no filme, os conceitos pelo ato da montagem são colocados em relações uns com os outros. Somos influenciados pelo que vemos e ouvimos antes e depois de cada um deles. Os diferentes planos dispostos numa determinada ordem permitem ao espectador desfrutar de uma ressonância que vem das combinações produzidas. Achamos que essa possibilidade também é provocadora de outras de reflexões que se afinam com o que o filme como dispositivo nos possibilita. Nossa equipe de gravação foi composta por mim, pelo diretor João Pedro Orban, o câmera Leonardo Dobrowsky e a produtora Patricia Tudesco. O trabalho de montagem foi realizado pela cineasta Ana Clara Cartaxo, bolsista de Iniciação Artística e Cultural do projeto CINEAD 2017.

**A**  
**Arte**  
**Aluno**  
**Adolescência**



Figura 2



Figura 3

**Adolescência**– “é como um filme dramático daquele tipo que você sente todas as emoções tão fortes. E no fim, quando tudo se resolve, você não consegue deixar de amar”.

(Érica Müller, 14 anos, CEJMC).

**Aluno** –“ É uma pessoa que recebe determinado conhecimento. É como um turista que precisa de determinada informação para chegar a determinado lugar. Mas ele nem sempre quer ir para lá”.

(Crystal Siqueira, 15 anos, CEJMC).

**Arte** – “É uma forma de expressão. É uma forma de você expressar uma ideia. É tipo dançar, quando você expressa a forma que o ritmo da música está chegando em você”.

(Crystal Siqueira, 15 anos, CEJMC).

**Arte** – Conjunto de preceitos para a perfeita execução de qualquer coisa. Livro ou tratado que contém esses preceitos. Execução prática de uma ideia. (Eu lendo uma definição de um antigo dicionário sobre “Arte”)

(dirigindo-me a Letícia) – O que você acha disso? Você acha que ficou faltando alguma coisa ou que ele conseguiu falar tudo o que tinha para falar?

– Tudo o que ele tinha para falar, não. Mas eu acho que ele podia resumir em uma só palavra: criar. (Letícia, 11 anos, EMSPS).

Os alunos decidem fazer um filme no “poço do Gianini” - um lugar belíssimo por onde passa o Rio Macaé, cortando a mata Atlântica, no distrito de Lumiar, Nova Friburgo, RJ. A proposta era criar um argumento de um filme inspirado no exercício “espaço real/espaço imaginário”. Sugeriram a ideia de um grupo de amigos se embrenhar na mata e lá, um deles, descobre outra dimensão, como um portal. Como se fosse uma aventura de “Alice no País das Maravilhas” só que na floresta.

Sabendo da dificuldade de filmar isso do jeito que eles gostariam e com o pouco tempo e recurso que tínhamos, pensei que era necessário enveredar por algo mais simples.

Estamos conversando sentados numa enorme pedra à beira do rio Macaé e olhando o correr da água. Havíamos combinado que enquanto escolhíamos as locais discutiríamos o argumento do filme.

A ideia de um banho de rio já havia sido dita por um deles. Vamos conversando e gradativamente vão surgindo outras ideias.

“Podemos filmar debaixo d’água e observar o que acontece”- alguém diz.

“E se o mundo debaixo d’água fosse o portal? Como se fosse um outro tempo e espaço”- outra pessoa fala.

Gostamos da ideia, mas novamente nos deparamos com a dificuldade da concretização. Buscando ajudá-los a enveredarem pelo o que querem fazer vou tentando conectá-los com a experiência pessoal, para que ao mesmo tempo simplifiquemos a realização e entremos em contato com o espaço. Vamos conversando sobre as sensações que sentimos quando tomamos banho de rio e como isso nos faz mudar de estado. Vou pensando que um portal é algo que nos dá acesso a outro lugar. Esse outro lugar também pode ser interior.

E como já havia acontecido outras vezes – pois é muito comum que eles queiram trazer para os exercícios essa dimensão grandiosa do maravilhoso, muito presente nos filmes de entretenimento e nos games – propus que a ideia do portal fosse transposta:

- E se ao invés dessa outra dimensão ser na mata, os amigos descobrissem outra dimensão dentro de si mesmos?

- Como assim?

- Como se um dos amigos ao tomar um banho no rio, vai se dando conta, em sua memória, de uma série de coisas que não se recordava sobre a sua vida.

A partir disso vamos conversando. Chegamos à ideia de que um grupo de meninas vai até o rio e uma delas está separada das outras, querendo ficar sozinha. Está muito chateada, pois tem vivido coisas difíceis na escola. Cenas de desentendimentos diversos com amigos e professores passam pela sua cabeça enquanto está sentada na margem do rio. À medida que mergulha na água sua memória vai lhe pondo em contato com outras coisas. A princípio suas lembranças são sutis, de coisas que simplesmente a acalmam e a tiram do stress. Mas a intensidade dos momentos bons vai aumentando à medida que ela mergulha cada vez mais na água. Como se a água tivesse o poder de levá-la para outro espaço interior. Chegamos num consenso.

No dia marcado todo o grupo foi para a floresta na beira do rio. Já haviam detalhado mais ou menos as ações principais do que gostariam de filmar. Foram filmando tudo na própria sequência do que planejaram. Uma das alunas tomou a frente da câmera com segurança, sugerindo a maior parte dos seus posicionamentos. No dia seguinte os alunos fizeram uma sequência de fotos que gostariam que estivessem presentes no filme, sem a minha presença. Outra parte do grupo selecionou as músicas que fazem parte da trilha. O apelo da música era

forte. No entanto encaixava perfeitamente na sequência das cenas. Mantive-as no trabalho, pois era uma escolha deles.

Eles participaram de quase metade da edição. A outra metade, feita por mim, seguiu as decisões definidas previamente por eles. Apresentei para todos a primeira versão. Ficaram eufóricos. Sugeriram apenas uma mudança na fonte inicial do título e na maneira da sua entrada. Terminamos a edição todos juntos. Estavam felizes e satisfeitos com o resultado. O nome do filme, sugerido por uma aluna, foi *Dentro de si*.

Escolhi começar com esse relato que fez parte do relatório para o CINEAD em 2014, pois ele tem linhas de força que me parecem presentes nos conceitos propostos pelos alunos para essa letra. Ele descreve em imagens a intensidade emocional de uma adolescente. Na definição de Érica a adolescência é como uma fase de tanta intensidade emocional que pode ser comparada a um “filme dramático”. Ele narra um processo de condução na criação de um filme com alunos e feito por alunos. E nas palavras de Crystal, um aluno é alguém que necessita de informação que o conduza aonde quer ir. E por último, ele descreve um processo de criação coletiva no qual se buscou um consenso para que ele fosse algo possível, próximo e que todos quisessem expressar. Expressão e criação são palavras que estão presentes nas definições de Letícia e Crystal sobre Arte. Crystal ainda enfatiza que na Arte de alguma forma deve existir um processo de sensibilidade, escuta e tradução. “É tipo dançar, quando você expressa a forma que o ritmo da música está chegando em você”.

Todas essas palavras, presentes nos conceitos e como linhas de força na espessura processual do relato, podem ser relacionadas com o conceito de aprendizagem inventiva. Criar, expressar, emoção, aluno, condução para um novo lugar.

Segundo Kastrup (2001, p.17-27) a aprendizagem inventiva propõe um novo arranjo entre sensibilidade, memória e imaginação, tornando-se uma experiência de problematização que difere de uma experiência de reconhecimento. Na experiência de reconhecimento nossos aprendizados estabelecem em nós uma convergência entre memória e sensibilidade. Uma vez que aprendemos algo, esse algo se torna familiar e inscreve-se na nossa memória. É assim que aprendemos a dirigir ou a amarrar o sapato. Compreendendo de maneira corporificada a sequência de movimentos ou de etapas que necessitamos cumprir para dar um laço no cadarço ou fazer um carro andar, a sensação da sequência de movimentos é recordada a cada repetição. Reconhecemos um processo e com o tempo o dominamos. O aprender torna-se sinônimo de algo que podemos fazer praticamente sem pensar.

No entanto na aprendizagem inventiva, existe um deslocamento entre esses arranjos provocando um ciclo que Kastrup chama de “circularidade criadora”. Para explicá-la usa o exemplo de uma viagem – que de alguma forma nos remete ao conceito de aluno de Crystal. Um viajante ao chegar num novo lugar é compelido a uma série de novos aprendizados. Depara-se com outros signos, costumes, sabores, paisagens e se coloca num estado de abertura, de tempo livre para observar. Pequenas ações do cotidiano podem necessitar ser reaprendidas como pegar um ônibus, por exemplo, pois é preciso entender códigos e procedimentos que foram inventados naquele local. Aprendemos de um modo novo um fazer cotidiano. E nos damos conta que certas coisas – como os costumes, por exemplo – são gradativamente constituídas.

Ao voltar da viagem o aprendizado continua como ressonância. Quando chegamos, a memória do que vivemos pode trazer certo estranhamento às sensações familiares da nossa terra. Olhamos o já conhecido de outro jeito. Ampliamos limites por sair da fronteira da reconhecimento. Quando o ciclo se cumpre passamos – tanto no país estrangeiro quanto na terra de origem – por processos de territorialização e desterritorialização. Na terra estrangeira buscamos o que é conhecido e nos defrontamos com o que é estranho. Nossa sensibilidade é deslocada. E na terra natal podemos estranhar o que já sabíamos, pois a memória do que vivemos recentemente propõe um novo arranjo para a sensibilidade. “Habitar um território é como ser íntimo, mas também é ter a possibilidade de acolher o que é estrangeiro” (p. 24). Nesse sentido a aprendizagem inventiva empurra o aprendente para que ele não continue sendo sempre o mesmo. Por isso ela exige também um desprendimento de si, que Kastrup chama de um “movimento de dessubjetivação”. Quando Bergala se refere à experiência de ver filmes (FRESQUET E NANCHERRY, 2012) ele utiliza exatamente essa metáfora de travessia, viagem. Assistir um filme é passar por processos de deslocamento, reconhecimento, estranhamento. Nossa sensibilidade é deslocada e somos provocados com uma experiência contundente de alteridade.

De alguma forma Crystal nos aponta para esse processo de territorialização e desterritorialização quando cria uma analogia do aluno como um turista: alguém que está em trânsito, usufruindo um tempo livre, num lugar a ser descoberto e explorado. No entanto a sua fala sinaliza que existe uma dificuldade ou desacordo do que seria a condução ao melhor caminho: o caminho que se quer. Podemos nos indagar, a partir do que Crystal afirma, se o

melhor caminho é sempre aquele que queremos. Ou se a aprendizagem é algo que recebemos passivamente e unicamente como informação.

No entanto o conceito de aluno de Crystal, invariavelmente, remete àquele que conduz, ensina, acompanha ao lado o processo de aprendizagem: o professor.

No que concerne à aprendizagem inventiva, Kastrup cita Deleuze (p. 25): “Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem: faça comigo e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo”. A arte de conduzir se expressa num plano de sintonia entre mestre e aprendiz, que é um “campo de criação (...), de contágio” e também de atração.

<sup>19</sup>Cerca de dois anos depois da criação do filme *Dentro de si*<sup>20</sup>, já na fase de elaboração dessa pesquisa, assisti novamente ao filme com os alunos para criarmos os conceitos. A jovem que havia liderado o uso da câmera diz:

- Eu me identifico muito com esse filme. Foi uma fase da minha vida bem turbulenta.

Ela, durante essa época sofria graves problemas de ansiedade. Outros dois jovens da escola também passaram por isso. Na roda de conversa sobre o que chamava a atenção nesse filme, outra aluna – Érica que criou o conceito de “adolescência”- complementa:

- “Todo mundo tem momentos ruins na vida. E se você procurar dentro de você alguma coisa boa, você vai melhorar”.

Crystal, comentando sobre três dos filmes selecionados para trabalharmos os conceitos, <sup>21</sup> *Exercícios de um Imaginário* (2013), *Dentro de si* (2014) e *Crescer* (2014) afirma:

“O *Crescer* foi feito a partir do pensamento de cada jovem; o *Dentro de si* foi feito por uma jovem com vários pensamentos em várias situações e no *Exercícios de um Imaginário*, no filme do Pedro (*Autorretrato*), foi através de um desenho e como ele lidou com a crítica e tudo o mais”.

E então foi complementada por Érica: “O filme põe os pensamentos de cada um em evidência”.

---

<sup>19</sup> Essas falas estão presentes no material bruto do registro audiovisual do processo de criação do abecedário.

<sup>20</sup> Esse filme foi selecionado para a Mostra *Hacelo Corto* (AR/2014); Mostra Joaquim Venâncio (2014); Festival Pequeno Cineasta (2014) e foi exibido no programa Pequeno Cineasta do Canal Brasil (2015).

<sup>21</sup> Em anexo temos a sinopse de cada um dos filmes e os links onde estão disponíveis.

Nessa roda foi comum as meninas falarem que os filmes revelavam um pouco de como elas pensavam na época. Essa conversa aconteceu em outubro de 2016. Pelo menos dois anos já haviam transcorrido desde a criação do último filme (*Crescer*). E para a Victória e Crystal os três filmes tinham em comum o fato de “falarem sobre a adolescência”. Refletirem o território existencial onde estavam.

Victória, ao falar de *Dentro de si*, chega a dizer: “Esse filme reflete sobre a nossa intimidade. Tem um pouquinho de cada um ali”.

Nesse sentido esses filmes parecem criar uma dimensão política sem necessariamente serem “políticos” por revelarem “uma forma de pensar e habitar o mundo” (MIGLIORIN, 2015, p. 186) desses jovens, forma de pensar que permanece oculta no dia-a-dia da escola ou restrita às experiências individuais, que muitas vezes nem são percebidas como tal. Essas experiências precisam de escuta. No entanto quando viram filme são retrabalhadas constantemente através de conversas, e buscamos uma ética de porque é importante compartilhar essa imagem ou essa história, entrando em contato com o que cada um acha importante dizer ou mostrar. O posicionamento individual torna-se coletivo porque é compartilhado, revelando “uma forma de produção inventiva com a alteridade, com a diferença” (p. 186). E então o filme pode produzir “espelhos” dos quais não temos consciência e nem alcance, como no caso dessa aluna, que fez a direção da câmera e viu a sua história ali refletida sem em nenhum momento, durante o processo de criação do filme, termos conversado sobre ela. Novamente a imagem é ética porque é metáfora. Os alunos não precisam falar diretamente sobre suas histórias de vida, se não quiserem. Mas os argumentos, emoções e imagens que escolhem mostrar fazem isso de outra forma. Suas escolhas são como ressonâncias interiores que ficam no ar.

Kastrup citando Deleuze (2001, p. 20) diz que aprender é decifrar signos. É assim que aprender marcenaria é decifrar os signos da madeira ou aprender medicina é decifrar os signos da doença e da cura. E é aí que a Arte torna-se um referencial especial de um processo de aprendizagem, pois seus signos são refinados e portam originalidade e diferença, promovendo essa circularidade criadora que permite olhar para a vida por novos pontos de vista.

Podemos dar um exemplo com a pintura impressionista. Nesse movimento artístico os pintores de diferentes formas buscavam traduzir em cor e textura a impressão fugaz da sombra e da luz nos ambientes e objetos. O impressionismo – que é contemporâneo à

invenção do cinema – buscava assumidamente captar a impressão da realidade em seu aspecto movente e efêmero e não enquadrá-la como uma forma estática. O motivo visual<sup>22</sup> (BARLÓ E BERGALA, 2016) da paisagem, o reflexo da luz na água, os diferentes tons e matizes do céu são presentes nessas obras. Pois aquele que aprende a apreciar e decifrar esses signos, pode, então num dia de verão, caminhar num fim de tarde, olhar para o por do sol numa praia e observando os reflexos que ondulam na água lembrar-se de uma pintura de Monet, e sua percepção da luz deflagrada em processo criativo. Dialoga-se simultaneamente com a obra de arte e a paisagem real. O reflexo da luz na água do mar é percebido de uma outra maneira, mais sutil, desmembrada talvez em partículas de brilho e cor. A arte produziu uma retroação sobre a vida. Permitiu perceber algo de outra forma. Efetuou-se a circularidade criadora. Exatamente como também ocorreu no filme feito pelos alunos.

No que concerne ao cinema na escola, para que essa circularidade aconteça é necessário a atenção em alguns pontos. Recorremos aqui à experiência e reflexão do projeto *Cinema en Curs*<sup>23</sup>. Aidelman (2010, p. 31), quando descreve os princípios com os quais eles trabalham, diz que para o tipo de vínculo que eles – os realizadores do projeto na escola – desejam estabelecer com os estudantes é muito importante que as histórias sejam as mais próximas possíveis da realidade vivida pelos alunos do lugar. Eles não recomendam “decorações de cenários” para que os alunos (p. 32) redescubram a realidade mais próxima. E as histórias devem ser construídas a partir das personagens e das suas emoções, pois essas ocupam um papel central em todo o processo da criação. Complementa ainda que é muito importante que as emoções sejam expressas, não necessariamente, através da palavra ou da interpretação, mas centradas nos elementos da imagem e da linguagem cinematográfica, através de um estudo aprofundado tanto do cinema quanto da emoção. Deve haver uma confluência entre as emoções das personagens, a dos planos e a das escolhas dos alunos-

---

<sup>22</sup> Entende-se por motivo visual um elemento externo e concreto escolhido pelo artista que se conecta com significados internos relacionados com o seu processo criativo. Na letra F aprofundamos esse conceito a partir da reflexão de Barló e Bergala no livro “Motivos visuales del cine” (2016).

<sup>23</sup> O *Cinema em Curs* é um programa de pedagogia através do cinema dirigido pela cineasta e arte-educadora Núria Aidelman. Foi fundado em 2005 e ocorre atualmente em escolas e institutos de cinco países: Espanha, Alemanha, Argentina e Chile. O programa possui dois grandes objetivos: promover para crianças e jovens a descoberta do cinema como arte, criação e cultura e desenvolver a potência pedagógica da criação cinematográfica no contexto educacional. O *Cinema en Curs* se articula ainda em quatro eixos que envolvem: a participação integrada de cineastas experientes e professores nas oficinas; a formação de professores; a utilização de uma metodologia que articula a criação e a realização de filmes com a apreciação de filmes diversos; um laboratório de pesquisa que se dedica a refletir sobre a experiência das oficinas com a ação integrada de professores e cineastas, produzindo materiais e propostas que são usadas nos trabalhos de extensão que envolvem as escolas. Para mais informações ver: <http://www.cinemaencurs.org>.

cineastas que decidem de que maneira tudo isso vai ser mostrado. Nas palavras de Aidelman (p. 32)<sup>24</sup>

É precisamente nesse processo onde emerge um dos aspectos centrais de qualquer processo criativo: sua capacidade de gerar experiência. E neste caso uma experiência que é ao mesmo tempo artística – concretamente cinematográfica – e emocional. A experiência que os alunos fazem no futuro do que filmarão (as coisas, os rostos, os lugares, as emoções) levará para sempre a impressão desse momento de criação.

Essa qualidade da experiência que Aidelman menciona pode ser comparada com a busca que o pesquisador e professor de cinema Hernani Heffner denomina, em seu abecedário audiovisual, (FRESQUET, 2012) “Incandescência”.

Tudo no mundo acontece se você põe energia. Em você, nas relações que você estabelece, naquilo que você cria, naquilo que se apresenta a você. Quando um filme de alguma maneira surge na tela – a tela da sala tradicional, a da televisão, a tela do celular, qualquer tela – a questão maior não é o dispositivo científico técnico que está permitindo você ver e ouvir alguma coisa. A questão maior é se aquilo possui incandescência, se aquilo possui uma fagulha que te motiva, se aquilo possui uma energia que te mobiliza. Se aquilo de alguma maneira se acende. Incandescência é como um fogo. Só há vida onde há fogo.

Hernani usa a palavra “fagulha” que por definição é um fogo pequeno, uma faísca.<sup>25</sup> No entanto esse pequeno fogo tem a potência de ativar um envolvimento, um sentido – que não necessariamente é expresso em palavras. São relações que são estabelecidas e que são significativas.

Essa fagulha desperta um tipo de inteligência denominada “inteligência quente”: uma inteligência que não é mobilizada pelo intelecto, mas por uma emoção criadora. Essa emoção provém de um abalo ou toque afetivo que é provocado por um contato. Um encontro com algo externo que produz ressonância interna e mobiliza um esforço diferenciado da inteligência, exigindo algum tipo de expressão através da criação.

Se para Érica a adolescência é como um filme dramático, sem dúvida essa fase está carregada de emoções. Na roda de conversa duas meninas usaram a expressão “mente turbulenta” e “turbulência emocional” para falarem dessa fase da vida. Como lidar com essa “turbulência” que se manifesta em alguns dos filmes, buscando ser guiado por uma “fagulha”?

<sup>24</sup> Livre tradução feita por mim do original em espanhol.

<sup>25</sup> Definição do Dicionário Aurélio de Português *on line*. Acesso em 06/01/18 às 14:09h.

Lembro que no início do processo criativo do filme *Dentro de Si*, a única coisa sobre a qual os alunos tinham certeza é que queriam filmar na mata – uma realidade para nós muito próxima em São Pedro da Serra. Esse era o ponto mais importante. Guardo até hoje um questionário que fiz com eles no qual, a partir dessa ideia, pedi que respondessem a duas perguntas: “O que a personagem principal nesse filme busca?”. As respostas foram: amigos perdidos, diversão, bem estar, alegria, paz, segurança, emoção. Em segundo lugar perguntei: o que eles mesmos sentiam e observavam quando estavam na mata? Bem-estar, segurança, vibrações positivas, harmonia. Observavam o vento soprando no topo das árvores, o seu som, os barulhos de galhos quebrando ao pisar no chão, o som dos pássaros, o som de vários animais, o cheiro das folhas molhadas, o cheiro de chuva, o rastro de luz do sol por entre as árvores, as cores, as pedras. Essas perguntas visavam entender que tipo de experiência, de alguma forma, estavam buscando comunicar e qual contato tinham com essa experiência. Só se tivessem essa clareza poderiam transformá-la em história e depois traduzi-la em imagem, plano e som.

Migliorin afirma que o cinema (2015, p. 185) “traz um modo de fazer relações entre imagens, sujeitos, discurso, objetos, narrativas que transfiguram por assim dizer, outros espaços e relações; no caso a escola”. Institui-se então, com os filmes que são mostrados aos estudantes – e que devem cuidadosamente ser escolhidos, “a partir de sua capacidade evocadora, pelo que podem falar-lhes (AIDELMAN, 2010, p. 28)” – e com os filmes e exercícios que são feitos por eles, o “desenvolvimento de uma pedagogia da criança no cinema (MIGLIORIN, 2015, p. 187)”.

Na construção do argumento de *Dentro de si* fomos trilhando juntos uma viagem. Mas para estarmos viajando juntos para o mesmo lugar é preciso um ajuste delicado. Seria esse o ajuste que o aluno busca na definição dessa palavra por Crystal? *Educere*, verbo latino que dá origem à palavra educar e tem exatamente o significado de “conduzir para fora”<sup>26</sup>.

Existem várias maneiras de ser conduzido. Podemos ser conduzidos pela mão ou podemos ser puxados. Podemos ser conduzidos através de uma música e dançar como nos lembra Crystal. Podemos dizer ou sugerir aonde queremos ir. Podemos aceitar sugestões ou decidir juntos. Podemos simplesmente seguir. E podemos também alternar possibilidades ou recordar que existem muitas possibilidades. Interessante é que a palavra pedagogia também

---

<sup>26</sup> Fonte “Novissimo Diccionario Latino- Portuguez” (SARAIWA, 1950, p. 405). Outros sentidos para a palavra *educere*: parir, nutrir, exaltar.

tem na etimologia grega o sentido de condução. *Paidòs* significa criança, *gogia* vem de *agodé*, condução. O significado é uma referência ao escravo que no passado conduzia as crianças para a escola (MASSCHELEIN E SIMONS, 2016, p. 299).

Sem dúvida, como já vimos, um processo de aprendizagem inventiva nos empurra para além da nossa direção natural ou para uma compreensão diversa dessa nossa direção. É preciso desapego, trabalho e disciplina para aceitar esse processo de territorialização e desterritorialização.

No entanto, quando Migliorin nos propõe uma “pedagogia pelo olhar da criança”, parece voltar ao sentido original da palavra. Simplesmente “a condução da criança”. Talvez lembrando a ciência-arte dessa condução, quando conduzimos e simultaneamente também somos conduzidos. Como numa dança a dois.

E então a invenção pode voltar ao sentido original da palavra que é conectado a uma ideia de virtualidade, de potência e não necessariamente criar o novo a partir do nada. A etimologia latina da palavra vem de *invenire* que significa “compor com restos arqueológicos” (KASTRUP, 2004, p.13). Kastrup ressalta que esse sentido permite-nos pensar na possibilidade de que inventar é “garimpar o que estava escondido, oculto, mas, que ao serem removidas as camadas históricas que o encobriam, revela-se como já estando lá”.

O ato de criar – inerente à arte e afirmado por Leticia – torna-se então uma possibilidade de ampliar para muito além a perfeita execução de um preceito. No domínio da aprendizagem inventiva, criar é o que qualifica um aprendizado no contato com potências e rearranjos da memória e da sensibilidade, em circularidades que envolvem a compreensão de signos e sua retroação sobre a própria experiência da vida.

**B**

**Beleza**





Figura 5

“A beleza é como uma fruta que é boa para se comer por dentro”.

(Monique, CEJMC, 13 anos).

A beleza é como fruta que atingiu o tempo certo do sabor.

Fruto é o resultado do que se semeia. Leva tempo para crescer. Mas nutre quando atinge a madureza.

Se é belo aquilo que nutre e tem sabor, apresento aqui a revisão bibliográfica que forneceu a essa pesquisa e escrita uma inspiração “nutridora”.

Essa revisão foi feita iniciando por um grande círculo. Comecei a partir de diferentes combinações das palavras: “cinema”, “educação”, “arte”, “escola”. Essas palavras são como marcos que sustentam redes de força onde está um dos atores fundamentais dessa pesquisa: o aluno. Observar suas diferentes relações dentro do levantamento bibliográfico é verificar distintas ênfases e pontos de vista. Fizemos uma pesquisa no Portal Capes de Teses e Dissertações e na Banca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Todos esses temas, sem dúvida são muito discutidos. É extensa a produção nesse sentido e optamos em alguns momentos por utilizar o filtro da área de concentração “Educação e Artes” e o ano inicial base 2012. Destacam-se aqui os trabalhos que consideramos mais relevantes para o nosso campo.

Nas relações entre os descritores “cinema” e “escola” ou “cinema” e “educação” observei que os trabalhos navegam, em sua maioria, na relação do cinema: ou com a formação dos professores ou com a possibilidade da criação entre os alunos gerando relações de emancipação, alteridade e construções de identidade dentro da escola.

Destaco alguns trabalhos peculiares que me chamaram a atenção. Em nosso grupo de pesquisa o trabalho de Olmeczuck (2015) – que também é uma cartografia – dedica-se a investigar o que pode o cinema dentro do hospital, observando de que maneira ele colabora na produção de conhecimentos e subjetividades, nesse território tão peculiar onde também existem escolas. As características móveis de tempo, espaço e pessoas intensificaram relações e propuseram novos usos do mobiliário quando a pesquisadora e equipe descobriram que poderiam projetar os filmes nas paredes, cortinas, biombos e até jalecos – todos brancos – presentes no hospital.

Assim, o cinema e suas derivações do passado e do futuro começaram a enredar-se em meio à enfermaria e a ser confundindo com os próprios objetos, numa mistura orgânica com sua arquitetura e utensílios, causando um impacto visual e imagético pelo contraste do colorido com a monocromia hospitalar. Esse modo outro de

habitar o hospital foi sugerindo que mais do que um cinema convencional ele se assemelhava algumas vezes a um cinema instalação já que não se fixava na tela como estrutura preestabelecida, mas apropriava-se do espaço ao redor, como se ao entrar na sala mergulhássemos nas imagens (p.162).

Como conclusão a autora afirma a possibilidade de que a Arte e o Cinema quando se relacionam com a criação, independente de qualquer situação adversa, qualificam o impulso de aprender e desaprender a própria vida.

O trabalho de Domingues (2013) relaciona-se com um aspecto pouco observado: o som e a escuta no cinema. Domingues dedicou-se a realizar atividades com alunos da Escola de Cinema do Ciep 175 e concluiu que existe uma dificuldade de endereçamento da escuta, sempre muito vinculada à imagem. Como considerações da pesquisa, percebeu “que aprender a construir o ponto de escuta está intimamente associado às escutas anteriores do espectador, fortemente marcadas pela memória e pela imaginação (RESENDE, 2013)”. No entanto, observou a possibilidade de gestos de emancipação da escuta em relação à imagem, apontando para a maneira como o grupo resolve suas diferenças de recepção. Essas diferenças são aprofundadas em sua tese de doutorado – que mais adiante iremos mencionar.

Esses dois trabalhos trazem questões que desenvolvemos em nossa pesquisa de maneira complementar: o cinema como dispositivo que resignifica/expande tempos e lugares na escola, e uma escuta que busca formas ampliadas de recepção.

Sobre o trabalho com a metáfora, a dissertação de Grillo (2012) aborda a relação da arte-educação e das histórias da tradição oral com os conceitos de experiência e aprendizagem. A autora toma como ponto de partida a trajetória da Oficina Escola de Arte Granada, onde realizamos a parceria com a CineZé. Fazendo uma reflexão sobre a arte e a educação, Grillo contextualiza a circunstância tão peculiar dessa escola que é uma referência de apoio ao ensino formal através da arte integrada. A Escola Granada, em toda a sua concepção, do trabalho à organização do espaço, busca proporcionar situações de aprendizagem inventivas descritas pela autora. Grillo também conceitualiza como o uso dos contos pode ser inspirador para um trabalho que busca essa qualidade de cognição, e em suas conclusões, articula esse conceito com algumas propostas para a educação do século XXI.

O trabalho de Pozzana de Barros (2017) foi para nós uma importante referência sobre a relação da escrita com a cartografia. Sua tese - uma cartografia sobre a experiência de trabalho durante 10 anos com uma oficina de movimento e expressão com pessoas cegas -

embora se refira ao âmbito do corpo e da dança, teve o objetivo de “mostrar como o manejo da oficina, associado ao manejo da pesquisa teve como efeito a criação de uma metodologia e a construção de conhecimento”. Laura estabelece a todo o momento o plano comum da pesquisa, não só por utilizar intensamente o seu diário de campo, mas por convocar os participantes da oficina à sua escrita: deixando claro e sem reservas que a subjetividade de todos os participantes, inclusive a dela, teve relevância metodológica e que a sua tese era uma pesquisa feita com o outro e não sobre o outro.

O trabalho de Alvarenga (2015) já foi aqui citado por nós como pesquisa fundamental que nos inspirou na relação entre cinema e contato. Mais adiante, vamos desenvolver e detalhar mais os seus aspectos.

Procuramos no portal do IBICT outras pesquisas que relacionassem em seus assuntos as palavras cinema e contato. Encontramos um trabalho que se aproximava da relação que estamos procurando investigar: o trabalho de Junqueira (2013), “Cosmologias paulistanas do contato: uma etnografia”. A autora, a partir de três filmes feitos por cineastas e produtores culturais da zona oeste de São Paulo, busca entender como essas equipes e seus aparatos tecnológicos entram em contato com as realidades que filmam. Que associações são estabelecidas? Como através do cinema essas equipes fazem contato com outros mundos possíveis? Como afetam e se deixam afetar? Em que as máquinas e as narrativas interferem na maneira de provocar essas percepções e encontros? Assim como Alvarenga, Junqueira percebe que a câmera estabelece uma relação tátil com o que filma. Conclui, no entanto, que as produções, pautadas por uma lógica industrial de filmar, funcionam num aceleração que não dá espaço para o estabelecimento de relações. Mas observa também que, ainda assim e contraditoriamente, o que esses cineastas buscam, nas duras realidades que filmam, é um posicionamento do humano sobre a terra – que, no entanto, em sua contingência, parece mais real no material filmado do que nas relações que são estabelecidas na filmagem.

Realizamos também uma pesquisa com a palavra “abecedário”. Encontramos apenas seis trabalhos, e o único que se relaciona com a forma “abecedário” é novamente Domingues (2016) e Sabino (2015). A tese de Domingues aprofunda o tema da escuta criativa no cinema na perspectiva da filosofia da diferença. Justifica a opção da forma abecedário: “porque ela permite certa liberdade de escrita e de exposição dos conceitos que, num formato mais convencional talvez não tivesse” (p. 14). Dessa vez Domingues trabalhou com um grupo de

alunos de uma escola formal convencional, e dois grupos de alunos de escolas dedicadas a portadores de necessidades especiais de visão e audição. Dando continuidade ao seu trabalho de mestrado, observou que os alunos “expandem” a lógica da escuta que obedece apenas ao aparelho auditivo, utilizando-se do corpo, dos sinais e de vibrações como formas de escuta.

Domingues é nosso colega no grupo de pesquisa do CINEAD. Seu trabalho se inspira em outros abecedários e inventários (DELEUZE, 2001; CORAZZA & AQUINO, 2011; FRESQUET, 2012, 2013, 2014, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2017c).

Domingues inspirou-se também em Sabino (2015) que fez sua dissertação em filosofia da educação, propondo a forma de um abecedário. Sabino abordou conceitos que estão presentes em suas aulas de Arte numa escola pública, na arte contemporânea e na filosofia de Deleuze e Guattari. Apresenta esses conceitos “como maneiras de encarar a sala de aula, a arte, os alunos e a escola como raridades” (p. 11) com o intuito de fugir de “verdades inquestionáveis”.

A produção de abecedários audiovisuais é efetivamente uma prática de nosso grupo de pesquisa. Sua inspiração primeira foi o abecedário de Gilles Deleuze, feito pela sua discípula, Claire Parnet. A partir daí, vários outros abecedários têm sido produzidos com formato de livro (KOHAN e XAVIER, 2009; CORAZZA e AQUINO, 2009, por exemplo). Os abecedários do LECAV/CINEAD são gravados com cineastas, filósofos e pesquisadores renomados, com o intuito de colocar o autor em diálogo com o seu pensamento, atualizá-lo, através de palavras por eles escolhidas que percorrem suas trajetórias. Gravá-lo e compartilhá-lo, significa a possibilidade de qualquer leitor leigo fazer uma primeira aproximação a alguns conceitos da obra e poder assim, mergulhar, interessados na obra escrita. O objetivo é aprofundar conhecimentos e colocá-los na rede para amplo acesso. Assim, de 2012 até agora foram gravados abecedários com: Allain Bergala (2012), Vincent Carelli (2013), Hernani Heffner (2014), Ignacio Agüero (2015), Alicia Vega (2015), Ana Mae Barbosa (2016), Jorge Larrosa (2016), Walter Kohan (2017), Carmen Teresa Gabriel (2017), Vera Candau (2017), Patricia Yxapi (2017), André Brasil (2017).

Há algo no ato de formular um abecedário que expressa a maneira como cada um nomeia e percebe o mundo. Nomeá-lo é um ato que nos concentra naquilo que é mais característico da nossa linhagem como seres humanos: o uso da palavra. Assim o é na tradição oral tupi guarani onde a palavra é definida como “alma-palavra” (WERÁ, 2001, p.42).

Antes de existir a Terra, em meio a Noite Primeira,  
 Antes de ter-se conhecimento das coisas,  
 Criou-se o fundamento da linhagem-linguagem humana  
 Que viria a tornar-se alma-palavra  
 E assim fez o Grande Espírito, que se formara parte e Todo.

Com Deleuze-Guatarri (1995, p.11) pensamos também que “Não há diferença entre aquilo de que um livro fala e a maneira como é feito”. A intenção primeira do dispositivo abecedário audiovisual, feito pelos estudantes, foi de alguma forma escrever com eles, puxando as suas ressonâncias para a escrita. Não vamos aqui interpretar o que escreveram. Fazer isso seria como transformar o que disseram em blocos solidificados com uma única compreensão. A intenção é que os conceitos estejam presentes como aromas que trazem conexões que estão no ar, puxam fios. Busca-se no abecedário ativar nos estudantes uma maneira de pensar sobre o que está em seus filmes como inteligência quente: deslocando modos de pensar através de um contato criador com a sensibilidade.

Busco – e sei que é difícil – me observar na escrita para não lidar com as definições e suas articulações com o que Deleuze-Guatarri chamam de “decalque”: a produção de estabilizações de significados quando na verdade busca-se o oposto. A cartografia almeja o rizoma: dialogar com multiplicidades. Criar decalques é solidificar representações de maneira linear. A forma abecedário aqui é uma tentativa de escrever com um pensamento mosaico, com vários encaixes, várias possibilidades de entradas e saídas.

Podemos pensar que os estudantes elaboraram os seus conceitos como solidificações. E na verdade podemos pensar que definir e nomear são mesmo uma forma de solidificação. Mas nossa busca é fazer com que a própria escrita, ao reunir esse material com outros ingredientes, descubra reações ou ressonâncias que redimensionam um pensamento.

Não precisamos concordar ou discordar dos conceitos; não precisamos categorizá-los como inteligentes ou simplórios. Em qualquer uma dessas possibilidades existiria só uma possibilidade. Ou a nossa voz ou a deles. Esperamos que a mistura possa ser nutritiva como a beleza de uma fruta boa para comer, como Monique a define.

**C**

**Cinema**



Figura 6



Figura 7

**Cinema** – “é um meio de pegar o meu eu dentro de mim e poder me libertar, poder me expressar, porque na vida, no meu dia-a-dia, às vezes, eu quero falar uma coisa e eu não posso me expressar”.

(Monique Barroso, 13 anos, CEJMC).

**Cinema** – “é por sentimentos em imagens e fazer as outras pessoas sentirem o que os personagens sentem”.

(Érica Müller, 14 anos, CEJMC).

**Cinema** – “é uma forma de você ver as coisas. É você olhar as coisas por outro ângulo. É como você pegar uma coisa de uma rotina, por exemplo, mostrando o seu ponto de vista”.

(Crystal Siqueira, 15 anos, CEJMC).

Os alunos foram apresentar seus minutos *Lumière*<sup>27</sup>, pela primeira vez, no Festival do Rio.<sup>28</sup> O ano era 2012. Alguns ali sequer haviam estado numa cidade grande como o Rio de Janeiro.

Exibiram uma coletânea de 10 minutos *Lumière* feitos no povoado rural. Os minutos falavam da floresta, de brincadeira de menino, de nuvem que engole a montanha, do olhar dos mais velhos (visto pelos mais novos), de conversa no banco de praça. Havia cenas que se mostraram hilárias, sem a mínima intenção disso – lembrando a citação de Bergala (2008, p. 210), quando afirma que “o mundo frequentemente tem mais imaginação do que aquele que filma”. É o caso de um dos minutos que mostra um casal de idosos na frente de sua casa – típica casa de pau a pique do lugar – como eram as casas de antigamente em São Pedro e das quais hoje, poucas sobram. A aluna quis simplesmente registrar a moradia e a vida característica dali. No entanto o casal permanece um minuto imóvel, na frente de sua casa, como um par de estátuas olhando fixamente para a câmera. Olham para o contracampo, para quem está filmando, com um ar de estranhamento desconfiado. Só que quando o filme é exibido, eles na verdade olham fixamente para a plateia transmitindo esse estranhamento para o público que visivelmente também os estranha. Sempre que mostrado, em qualquer que seja o lugar – sala de aula, cinema, em casa – esse minuto gradativamente arranca risadas de quem o assiste.

Ao final da exibição nesse festival, quando os alunos realizadores são chamados para falarem de seus filmes – sem que nenhum professor possa interferir – alguém da plateia disse que não havia entendido o filme deles. E agora? Como íam sair dessa?

Uma menina de 13 anos – na época – pegou o microfone e respondeu confiante: “A gente queria mostrar como é o nosso lugar. Vocês não escovam os dentes todos os dias? Então, a gente faz isso”.

A plateia riu. A menina se arrependeu como se tivesse falado besteira. No entanto a resposta era perfeita. Havia um orgulho do que era o seu “todo dia” e que se conectava não com uma individualidade, mas com um jeito de mostrar o seu lugar. E mais: ela havia acabado de revelar que algo tão despercebido na rotina como escovar os dentes podia ser preenchido, podia ter significado. O tempo de todo dia podia passar diferente. E mais ainda: eles chegaram à conclusão, ainda que nesse momento de maneira tímida, de que dispunham de imagens que valiam a pena ser compartilhadas, pois mostravam algo que aquelas pessoas não conheciam. Era “(...) um sentimento de vitalidade, algo do imponderável da vida, de seus lugares, querendo ser comunicado de uma criança à outra (FRESQUET, 2013a, p. 77)”.

Quando os minutos *Lumière* feitos pelos alunos de 12 a 16 anos eram exibidos em eventos da escola que reuniam a comunidade escolar – incluindo alunos que não eram do projeto – sempre provocavam risadas, interjeições e certo estranhamento. Eu e Ricardo

---

<sup>27</sup> O Minuto *Lumière* é um exercício idealizado por Alain Bergala e Nathalie Bourgeois e utilizado na metodologia do CINEAD e por tantos outros projetos hoje. Nós aprendemos com Núria Aidelman, no curso intensivo desenvolvido em novembro de 2007. Inspira-se nos primeiros filmes realizados pelos Irmãos Lumière quando criaram o cinematógrafo e com ele o cinema. Tinham só um único plano que não podia durar mais de um minuto devido ao tamanho da película. Não havia também movimentos de câmera. Restaurando esse momento peculiar da “infância do cinema” (FRESQUET, 2013a), pede-se aos alunos que - após assistirem a alguns dos primeiros filmes de August e Louis Lumière – filmem um único plano de um minuto, sem movimentar a câmera ou utilizar o zoom, a partir de um passeio pela escola ou em algum outro lugar, observando aspectos que chamem a sua atenção: movimentos, cores, acontecimentos, níveis, profundidades, etc.

<sup>28</sup> Texto escrito pela Escola de Cinema CineZé para relatório do CINEAD em 2014.

sempre explicávamos qual era o contexto, que era um exercício do olhar inspirado nos primeiros filmes dos Irmãos Lumière, mas ainda assim havia um misto de graça e espanto no ar, como se o pensamento de algumas pessoas na plateia quisesse encontrar um porquê, um sentido ou uma “compreensão correta”.

Esses filmes não eram para nada parecidos com os filmes que a maioria ali estava acostumada a ver. Esse era o primeiro ponto. Não eram feitos para causar excitação ou necessariamente entretenimento. Eram para compartilhar descobertas. E segundo a professora de cinema e arte-educadora Alicia Vega (FRESQUET, 2015) “Quando alguém expõe [o que filmou] está compartilhando parte da sua alma”. O ritmo de alguns filmes era mais lento, não havia uma história, nem ao menos uma trilha musical que desse um pouco mais de emoção. Em alguns deles haviam combinações, surpresas e brincadeiras. Em um deles um menino atira pedras no rio. De repente, no extracampo<sup>29</sup>, alguém (que não é visto) atira uma pedra enorme na água causando espanto. Em outro vemos um cachorro atentamente acompanhando várias pessoas – enquadradas só até os pés – entrando dentro de um carro. Em outro ainda a câmera era colocada dentro do porta-malas do carro e reproduzia mecanicamente o efeito máximo de um zoom out, que começava no olho de um menino e terminava exibindo a enorme floresta que nos circundava<sup>30</sup>.

A escola mesma não estava acostumada a se ver ou a ver a sua comunidade revelada em enquadramentos, que de alguma forma pesquisavam o que poderia haver de interessante numa imagem em movimento. Essas imagens não queriam significar, não traziam informações, não queriam “servir para.” Eram universos de brincadeiras, paisagens, pessoas - tão próximos, mas que ao mesmo tempo pareciam entrar ali sem serem convidadas, pois não traziam uma “mensagem”. Apenas a intenção de encontrar outros jeitos de olhar. Por isso eram estranhadas. Não funcionavam de acordo com o que estavam acostumados. Mas eram espelhos de tudo o que ali havia e circundava.

Trago à tona aqui a possibilidade de refletir sobre o que um exercício como o Minuto Lumière provoca, em quem faz e em quem assiste. Torna-se evidente que de alguma forma o cinema, quando entra assim na escola, traz consigo a possibilidade de algo que o dramaturgo alemão Bertold Brecht chamou de a capacidade de “olhar o conhecido como se fosse estranho

<sup>29</sup> Denomina-se extracampo a tudo que não aparece no enquadramento da câmera – o campo – mas que pode ser imaginariamente situado ao seu redor.

<sup>30</sup> Podem ser assistidos na página [www.cinead.org/videos/MostrasMirimdeMinutosLumiere](http://www.cinead.org/videos/MostrasMirimdeMinutosLumiere)

e o estranho como se fosse conhecido”. Para ele residia aí a possibilidade de realizar um teatro político que desnaturalizava a observação do que era a vida diária. “Olhar as coisas por outro ângulo” como lembra Crystal.

Em busca de um referencial que me permita pensar o que pode ser “colocar sentimentos em imagens” e “olhar as coisas por outro ângulo” dentro de uma escola, me senti motivada pela possibilidade de pensar sobre formas de olhar em conexão com outras alteridades e cosmogonias – por considerar que elas estão radicalmente abertas a outros tipos de encontro. E por isso recorri ao trabalho de Clarisse Alvarenga (2015) quando discorre sobre os “filmes de contato” entre indígenas e não indígenas. Acredito que o contexto absolutamente diverso pode por isso mesmo nos sugerir, como Clarisse afirma, uma pedagogia da imaginação onde renovamos o alcance do que o olhar pode ser, e do que o cinema através dele pode conectar.

Alvarenga aborda a maneira como os diretores Adrian Cowell, Vincent Carelli e Andrea Tonacci ultrapassaram as imensas dificuldades de contactar índios – que até então se mantinham em isolamento semelhante aos da época da colonização brasileira – com a intenção de provar a sua existência. As situações desses encontros envolviam diferenças radicais – território, língua, cultura, cosmogonia – que convocaram esses diretores a muitas vezes questionar a ética do que faziam: porque e para que filmavam.

Dentre os vários conceitos usados pela autora, interessa-nos aqui concentrar-nos naqueles que ressignificam a possibilidade do visível: os regimes do tato e da escuta.

Alvarenga afirma que a câmera, numa realidade tão diversa onde a palavra não pode lhe servir de apoio, se comporta com o “regime do tato”. Atenta nos corpos que filma, é por eles sensibilizada, como que “tocada” (2015, p. 79.). Ou em algumas cenas, devido aos “momentos intensos”<sup>31</sup> que são documentados, a câmera perde o seu controle: se mexe, treme, está sendo manipulada. Ou então se torna tátil por documentar a intensidade do que vive: que não pode ser definido em palavras, mas pode ser sentido. O que não é visível, mas que “toca” e é “tocado”. E cita um trecho da obra do antropólogo Michel Serres, “Os cinco sentidos”.

---

<sup>31</sup> Segundo Alvarenga (p.23) na cena de contato entre índios e brancos, os momentos intensos “são responsáveis por adensar a experiência do filme, em geral provocando guinadas narrativas, tensões e hesitações, desregulando a *mise-en-scène*”.

Não há palavra de ordem do contato para designar, o intocável, o intangível em um sentido próximo desse invisível presente ou ausente no visto e complementar a ele, abstrato dele, encarnado em sua carne. No entanto, o espírito da finura habita o tato. A alma é intacta nesse sentido. A alma intacta encanta o tato, como o invisível de topologia povoa e ilumina o visível a experiência, do interior (SERRES, 2001, p. 20).

A noção que as sociedades ameríndias têm da imagem e do que é ver é muito distinta da nossa. Citando o trabalho de Rosângela de Tugni, “Escuta e poder na estética Timu`um Maxacali” (2011), Alvarenga dá o exemplo que entre os Maxacali o protótipo do visionário é o morcego, um animal que se guia não pelo que vê, mas pelo que ouve e sente devido à sua capacidade de se orientar a partir das ondas ultrassônicas que emite e que voltam até ele como uma espécie de eco. Dessa forma o morcego consegue se localizar em lugares escuros, pois é um animal basicamente noturno. Os morcegos funcionam como radares que auscultam corpos.

Inspirada por esse arquétipo, Alvarenga afirma que a visão entre as sociedades ameríndias está conectada a um regime de escuta (2015, p. 245). Para aprender a ver, é preciso ver menos e abrir espaço para outras conexões entre os sentidos. “Minha imagem no olho ouvindo, sobrinhas, olhem apenas ouvindo” é a frase do “Canto do zabelê” do povo Maxacali, que Alvarenga recorda citando Tugni (2017, p. 162).

Basicamente o que está em jogo nessas sociedades – que não basearam o conhecimento na evolução da escrita – é o conhecer através dos sentidos e de uma relação diferenciada da visão. O que os xamãs do povo Maxacali ensinam não é que a visão pode ser substituída pela escuta, mas que a visão é ampliada quando está associada a um contato interno que é como uma escuta de si.

Alvarenga indaga “se os modos de ver e escutar a própria imagem na sociedade ocidental são concebidos de forma a isolar os sujeitos uns dos outros e do mundo ao invés de ampliar os seus vínculos com o universo”(2017, p. 165). Numa sociedade que é construída tendo como base a ideia do controle e do poder, o “prestar atenção” ou o “ser educado” estão associados a uma atitude de pensamento articulado com a visão, mas sem a participação do corpo. Alvarenga cita Norbert Elias (2017, p. 165): “Percebemos muito e nos movimentamos

pouco. Pensamos e observamos sem sair do lugar”. “Às vezes eu quero falar uma coisa e eu não posso me expressar”. Já nos disse Monique.

A cultura ocidental e em especial o pensamento científico moderno são calcados na ideia de que é preciso se distanciar para ver. O olho e a atenção medem, analisam, separam, quantificam. No próprio cinema existe uma hierarquia regida pelo diretor do que deve estar dentro ou fora do quadro, mais próximo ou mais distante. Esta tendência de controle e hierarquia do olhar faz Alvarenga recorrer a Comolli, quando afirma que a nossa perspectiva tende a um “antropocentrismo persistente” (p.166), a um direcionamento que parte muito presentemente da câmera em relação às coisas, aos sujeitos e aos enquadramentos.

No entanto o cinema também pode ser um diálogo com o mundo ou uma articulação com o que é vivido quando, em sentido reverso, se revela a agência ou o afeto do mundo sobre o homem. Em particular ela cita isso como uma perspectiva possível no cinema documental. E o Minuto Lumière – exercício que é célula básica na familiarização com a pedagogia da criação através do cinema, descrita por Bergala – muitas vezes pode ter essa perspectiva.

Clarisse conclui que o que emerge dessa experiência entre índios e brancos – e esse é o ponto que nos interessa como pensamento para um cinema feito na escola – é considerar a possibilidade de ver de outros modos, não apenas como alteridade, mas também como uma sensorialidade expandida : ver percebendo o invisível, ver como quem escuta, ver como quem toca, ver com o outro e encontrando o outro.

Quando alguns filmes feitos pelos alunos são exibidos na escola lembram a própria escola de um “invisível”, de um “intocável” que faz parte dela, que é parte de vários que estão ali reunidos. Esse “invisível, intocável”, “os sentimentos em imagens” que nos lembra Érica, e que tem tanta necessidade – fome mesmo – de ser comunicada e exteriorizada como afirma Monique. Essa “atmosfera” que, não necessariamente é racionalizável, pode estar presente no movimento da cidade ou na brincadeira do zoom out - que nos toma de surpresa ao final com a percepção da amplitude – é estranhada porque a própria escola, no seu funcionamento cotidiano, pode trabalhar com padrões e generalizações que, às vezes, uniformizam um sentir e um olhar.

Ouso aqui ponderar se o cinema na escola estabelece relações análogas com os “filmes de contato”. Em outras palavras nessas primeiras cenas, quando índios e não índios se

encontram pela primeira vez, existe uma tensão pelo encontro de culturas que obedecem a organizações radicalmente diversas e que não são diretamente entendíveis, explicáveis.

Enquanto os brancos lidam com os indígenas via documentos, relatórios, mapas e presentes, ou seja, de modo institucional, o que os indígenas oferecem de volta são estrepes, flechas, presentes descartados (...). Enquanto os brancos parecem querer mostrar (e fazer um filme é uma das formas de mostrar) e lidam com o visível (com aquilo que conseguem ver), os indígenas se escondem e lidam com um mundo onde o invisível também é constituinte e determinante (p.59).

A cena de contato documenta esse encontro de mundos intraduzíveis ou parcialmente traduzíveis, carregados ambos de suas proteções e defesas. O esforço de comunicar se dá através de gestos e de mediações às vezes de terceiros. A câmera tática procura compreender o que lhe é estranho em uma cultura que preza outra cosmogonia.

Quando a escola, com seu regime de atenção disciplinada e uniforme, encontra nos filmes dos estudantes a imagem carregada de descobertas que pertencem ao território de suas subjetividades – que é parte da própria escola, mas com o qual ela mesma pode estar isolada devido aos seus padrões normativos – seria o momento de compartilhamento desses filmes equivalente à cena de contato com seus estranhamentos e atrações, incompreensões e parciais traduções?

Seria o encontro que o cinema proporciona na escola, o encontro da própria escola com sua “alma selvagem” (ESTÈS, 1999)? (Selvagem aqui entendido não como o “incivilizado”, mas aquilo que obedece a outra natureza fluente, sensorial, intuitiva, perceptiva, inventiva).

Estès em seus estudos deu especial ênfase à psicologia de grupos (1996, 1999, 1998, 2010) e em especial a de tribos (1999). Coletou inúmeras histórias e mitos de tribos indígenas – em especial da América do Norte – e estudou o comportamento dos lobos para compreender aspectos do que ela chama de natureza selvagem. Viu nas matilhas de lobos, em seus comportamentos gregários e também individualizados, em suas brincadeiras, seus uivos apaixonados e na manifestação de sua ferocidade autoprotetora, o símbolo daquilo que queria designar como esse aspecto de manifestação íntegra de uma força criativa. A partir dessa observação emprega o termo “selvagem”, não como sinônimo do que está fora de controle, mas como o atributo de uma vida que mantém uma integridade inata do sentir. Em seu livro mais famoso, “Mulheres que correm com lobos”, chama de “alma selvagem” a um arquétipo

que representa a força feminina presente em todos nós – homens e mulheres, pois no caso a força arquetípica embora vinculada ao simbólico feminino não é exclusividade das mulheres<sup>32</sup> – e se relaciona com o que é instintivo.

Ela (a alma selvagem) estimula os humanos a continuarem a ser multilíngues: fluentes no linguajar dos sonhos, da paixão e da poesia. (...) Ela é ideias, sentimentos, impulsos e recordações. Ela ficou perdida e esquecida por muito, muito tempo. (ESTÈS, 1999, p. 27).

Também Deleuze-Guattari (1995, p.43) falaram sobre os lobos ao designar o Homem - Lobo como energia, força, intensidade daquilo que tem uma multiplicidade de formas.

O lobo como apreensão instantânea de uma multiplicidade em tal região não é um representante, um substituto, é um *eu sinto*. Sinto que me transformo em lobos, lobos entre lobos, margeando lobos (...). O lobo, os lobos são intensidades, velocidades, temperaturas, distâncias variáveis indecomponíveis.

Bergala (2012, p. 50) de certa maneira nos lembra o que pode ser no cinema essa alma selvagem identificada com o arquétipo do lobo quando diz, citando o cineasta Jean Marie Straub,

que é preciso que ‘alguma coisa queime no plano’. O que queima é a vida e a presença das coisas e dos homens que o habitam. E se falássemos um pouco mais, em pedagogia, dessa vida que queima ou deixa de queimar nos planos de cinema, ao invés de falarmos sempre dessa ‘gramática’ das imagens que nunca existiu e dos ‘grandes temas’ que sufocam o cinema.

Bergala ao falar dessa presença “que queima ou deixa de queimar” recorda a ideia de fagulha, de incandescência, de inteligência quente que mencionamos na letra A. Essa inteligência que porta presença e afeto não passa por uma introdução do cinema na escola que parte de uma análise técnica minuciosa das imagens - a “gramática das imagens” por ele mencionada. Bergala defende que os filmes penetrem na escola ampliando possibilidades de gosto, criando um processo de familiarização gradativa com outras referências. O que se compartilha com os alunos são “fagulhas” daquilo que nos toca, que nos amplia o olhar e um

<sup>32</sup> Nas palavras de Estès a explicação do arquétipo vai além da vinculação ao gênero.

“A Mulher Selvagem como arquétipo é uma força inimitável e inefável que traz para a humanidade um abundante repertório de ideias, imagens e particularidades. O arquétipo existe por toda a parte e, no entanto não é visível no sentido comum da palavra. O que pode ser visto dele no escuro não é visível à luz do dia.

Encontramos comprovações residuais dos arquétipos nas imagens e símbolos presentes nas histórias, na literatura, na poesia, na pintura e na religião. Seu brilho, sua voz e seu perfume parecem ter a intenção de fazer com que nos alcemos da contemplação de nossos próprios rabos para viagens maiores em companhia das estrelas” (p.47).

sentir. Mas que não necessariamente estão conectados aos “grandes temas” muitas vezes buscados pela escola como uma complementação de conteúdo curricular. O que se compartilha e troca é essa faísca de presença, de motivação e que deriva de uma experiência de vida. Pode ser um tema singelo. Mas tratado com nobreza. O seu valor e sua grandeza estão na busca de uma sinceridade.

Como alma selvagem o cinema – principalmente quando é documental – pode ser força de alteridade que não impõe “seja como eu”, mas convida a experimentar uma troca. Bergala em seu abecedário (FRESQUET, 2012) define essa alteridade como a qualidade do cinema de reunir forças ou elementos heterogêneos num mesmo quadro, ou ainda como a possibilidade do espectador poder identificar-se com algo ou alguém radicalmente diferente de si, experimentando o diferente. Nas palavras de Érica, essa capacidade que o cinema nos dá de “fazer outras pessoas sentirem o que os personagens sentem”. E Bergala, lembrando Serge Daney, concorda com ela.

O cinema permite que nos coloquemos – é Serge Daney quem dizia isso – o cinema permite que nos coloquemos no interior dos outros, o que na vida real é extremamente difícil. É por isso que o cinema é extremamente importante para as crianças. Porque as crianças vivem em um pequeno mundo. É só a casa, a família, a escola. E o cinema lhes dá acesso a experiências que elas não conhecem (...). Isto significa que o cinema permite às crianças terem uma ideia muito mais ampla da alteridade do que em seu próprio lugar na vida – que é bem pequena no nível da experiência.

O interessante no caso dos filmes feitos pelos estudantes e exibidos na própria escola é que eles parecem desenvolver o contato com a alteridade de maneiras múltiplas. Quando os meninos e meninas compartilham seus filmes num festival se expõem como alteridade e entram em contato com outras alteridades. Colocam mundos parcialmente traduzíveis em regime tátil que às vezes se friccionam e, às vezes, se atraem. “A gente mostra para as pessoas como é o nosso lugar, a nossa vida” disseram Victória e Crystal quando comentávamos sobre os filmes que haviam feito.

Porém, num outro nível se revelam como alteridade quando compartilham seu filme para a própria escola. Alteridade aí como energia, como força presente que apresenta naquele espaço formas outras, múltiplas formas de ser, pensar, olhar, ser olhado, enfim experimentar e criar, estar presente com aquilo com o qual lidamos todos os dias. Alteridade como forma outra de recepção, de sentir aquele lugar e de propor outras formas de apresentá-lo. Reapresentam-se na escola como outra forma de estar, sentir, tocar. Alma selvagem ressoando

com outra frequência sobre aquilo que todo dia se vê. Farejando múltiplas opções dentro da aparente única opção.

**D****Definições**

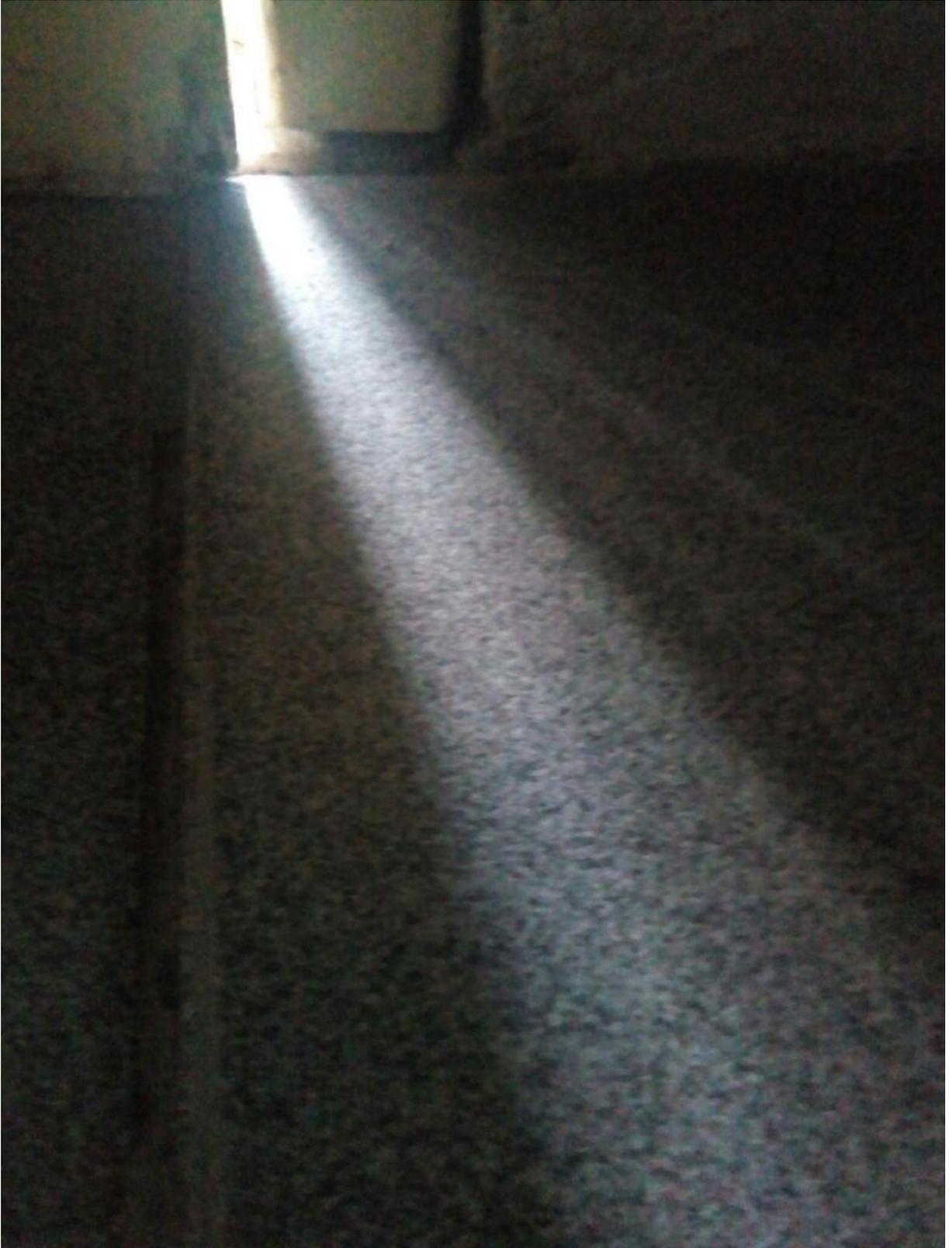


Figura 8



Figura 9

“A gente se perde muito naquilo que a gente já sabe. “Ah! A vida é isso! É tal coisa! E a gente esquece do (sic) que a gente realmente pensa da vida, porque às vezes a gente pensa uma coisa totalmente diferente, só que a gente não explora isso de uma maneira que a gente deveria explorar e botar para a fora”.

(Monique Barroso, 13 anos, CEJMC).

Annemarie Moll (2007) usa o termo “política ontológica”, a partir do trabalho do sociólogo John Law, para afirmar que uma realidade é feita, na verdade é “modelada” por nossas práticas. A maneira como intervimos no que presumimos ser real fundamenta uma ontologia: uma concepção da existência – e não o contrário. O termo “política” designa esse caráter ativo, não natural do conceito. Retira da ontologia uma característica estável e determinada. E permite que nos defrontemos com a percepção de que uma existência e a maneira de observá-la é algo construído com as nossas ações e pensamentos. Uma “política ontológica”, então, define que a qualidade ou os atributos de nossa intervenção num real produzem nossas concepções sobre ele.

Podemos dar um exemplo do que isso significa em termos práticos dentro de uma escola.

Um exemplo bem simples é a própria organização do conhecimento. O conhecimento do que vai ser estudado obedece a um currículo – que por si só já é uma versão desse conhecimento – e está dividido em disciplinas que são facetas desse conhecimento. Essas versões não se excluem, podem se integrar. São multiplicidades, nas quais o conhecimento escolar é modelado de diferentes formas. É assim que um determinado objeto de estudo, um movimento artístico, por exemplo como o período Barroco, pode ser estudado em Artes e também pode ser visto na Literatura. De acordo com cada uma das duas disciplinas certos aspectos serão ressaltados em detrimento de outros. Cabe ao professor realizar determinadas escolhas de acordo com seus critérios do que merece ser estudado e também visto, tocado e sentido. Cada professor pode apresentar esse objeto do conhecimento de distintas formas: trazendo músicas, imagens, filmes, textos, contando histórias, visitando lugares ou escrevendo no quadro. O objeto de estudo, o período estilístico, será modelado, manipulado, de diferentes maneiras. E essas distintas maneiras de modelar o objeto do conhecimento ou performá-lo produzem uma ontologia, um sentido de porque estamos todos ali reunidos naquele local, em nossos distintos papéis, para conhecê-lo.

Essa questão aumenta em complexidade quando nos concentramos no fato que um currículo como um todo é uma versão do conhecimento e da realidade. Portanto, sugere uma intervenção/modelação desse conhecimento e dessa realidade, criando uma política ontológica para a própria escola. Uma política sobre o que é existir e como existir nesse espaço. Essa ontologia traz consigo escolhas incorporadas que quase sempre não são óbvias. Mas que

interferem no dia-a-dia daquele espaço pois criam um desenho, revelam uma maneira de pensá-lo, e de se relacionar com os outros atores que ali estão.

Nesse sentido pensar o processo como essas conceitualizações foram realizadas com os estudantes, parte de uma busca que considero importante ser esclarecida previamente e que se relaciona com uma política ontológica.

Nos encontros com os estudantes, busquei preparar uma situação onde pudessemos encontrar fluxos de uma aprendizagem inventiva sobre a nossa própria prática. Assim buscou-se, através de rodas de conversa do contar histórias e de atividades de arte integrada, entrar em contato com um estado de desaceleração do tempo que pudesse permitir outra qualidade de atenção, uma suspensão “de regimes cognitivos existentes e sua reinvenção” (KASTRUP, 2008, p. 171). Essas ações modelaram uma maneira de estar com os estudantes.

Parte-se do princípio aqui que a Arte é uma área do conhecimento que favorece o contato com o que podemos vir a ser, nosso devir, nossas capacidades que virtualmente nos habitam e aguardam o aprendizado da nossa atenção. A ação de buscar uma maneira desacelerada de estar juntos cultiva uma ontologia na qual confiamos numa igualdade das inteligências que aflora na medida em que preparamos espaços de escuta de algo que ainda não sabemos o que é mas no qual confiamos. Disponibilizar um “regime de olhar que escuta” sobre o que a sensibilidade desses meninos e meninas tem a dizer, sobre as palavras que emergem das imagens de seus filmes, é uma busca para acessar pistas sobre o que as imagens desses filmes espelham sobre a escola, o cinema e o cinema dentro da escola como política ontológica. A escolha incorporada aqui é confiar na sensibilidade como “inteligência quente” que fornece pistas sobre como o cinema se insere na escola como aprendizagem inventiva, influenciando, tocando, reverberando em ontologias que existem nesse espaço e abrindo possibilidades para que outros modos de existir ali sejam descobertos.

A preparação do terreno para o início desse trabalho teve a intenção de criar e fortalecer a vontade, minha e deles, de entrar num estado de curiosidade sobre esse devir, sobre a possibilidade de estar em contato com ele. Considera-se que a curiosidade é um primeiro sinal de que a porta está aberta para o novo. Para acessar a curiosidade, a “vontade de”, valho-me de uma sondagem de interesses, de palavras que estão no ar e me permito ser guiada por essas palavras para construir coletivamente com os alunos um caminho de reflexão e da criação dos conceitos. Fico atenta para atuar no ambiente, criando rupturas com o que

Kastrup chama de “regime da dispersão atencional em sua linearidade monótona e homogênea”, buscando “reinventar um ritmo atencional que funciona como o ritmo da respiração, alternando tensão e distensão”. (p. 171).

Depraz, Varela e Vermersch (2006), no texto “A redução à prova da experiência”, denominam esse processo de buscar um regime de atenção diferenciada de *epochè* ou redução fenomenológica. Na verdade fazem uma reinvenção paradigmática da noção de *epochè* de Husserl a partir de uma ênfase na *pràxis* dessa experiência. Segundo eles a redução busca um regime de suspensão do pensamento convencional que usamos cotidiana e rotineiramente para estar no mundo. É um estado de pausa para encontrar a “possibilidade de não esmagar imediatamente a realidade com um pensamento e sua linguagem já disponível, e isso a fim de estabelecer uma zona de silêncio relativo provisório, e fazer o esforço necessário para conseguir a relação com a realidade vivida de um modo renovado” (p. 83).

A Arte, ela mesma, é uma busca dessa possibilidade, de um “deixar vir” a partir de uma conversão da atenção do exterior para o interior: um contato.

Descobrir esse fio de percepção, essa dobra que nos mantém atentos a um “dentro-fora”, acolhendo o que nos chega pelo contato com um espaço de vazio, de silêncio e de receptividade a uma resposta que não sabemos qual é, é *epochè*. Essa redução pede um processo de familiarização, pois:

Habitualmente engajada na percepção dos outros, na apreensão de informações provenientes do mundo, na busca de objetivos ou interesses ligados sobre um modo imanente a nossas atividades cotidianas, a atenção é naturalmente interessada no mundo. Ela não se desvia dele espontaneamente de forma alguma, pois o efeito de captação é irresistível. (...) Esta outra direção da atenção, desviada do mundo, desinteressada, voltada para a representação, em direção aos pensamentos, aos atos mentais, à apercepção da tonalidade emocional, é muito inabitual, na medida em que há relativamente poucas ocasiões de exercê-la espontaneamente ou em resposta a uma demanda educativa (DEPRAZ, VARELA E VERMERSCH, 2006, p. 80).

Ou seja, o fato de estarmos trabalhando no campo da Arte não nos garante que estamos lidando com essa qualidade de atenção, pois um artista pode trabalhar com a repetição de respostas já sabidas, “efeitos que dão certo”. No entanto isso não invalida que a redução seja o nosso propósito. Ela por si só é um trabalho, um processo de familiarização e receptividade com uma escuta refinada que exige um desprendimento a que chamamos “controle social”, ou seja, uma reversão da atenção voltada mais para os processos do mundo interior do que para o mundo social. Reversão essa que só acontece quando se instaura um ambiente de confiança, pois se abre um espaço que é íntimo e pessoal.

(...) inscreve-se em um trabalho mais vasto que visa na tentativa de retomar as diferentes etapas do processo pelo qual advém a minha consciência clara alguma coisa de mim mesmo que me habitava de modo confuso e opaco, afetivo, imanente, logo pré-refletido” (p. 77).

Depraz, Varela e Vermersch (p. 78) afirmam que a redução realiza-se basicamente segundo três etapas principais: a suspensão pré-judicativa, que é “a mudança de atenção que o sujeito presta ao seu próprio vivido” e se efetua uma ruptura na qualidade de atenção natural e cotidiana; a conversão da atenção do exterior ao interior e o acolhimento da experiência ou “deixar vir”.

O processo então de emergência dessas definições buscou propiciar um ambiente para que houvesse a prática da redução ou ao menos a busca da mesma – uma vez que em última instância ela só se dá à medida que cada um consegue ou permite. Ela se circunscreve a uma familiarização com uma escuta, a uma confiança de que existe um espaço para ser respeitosamente escutado, a uma ausência de expectativa e de entrega ao que deixamos vir, e à relação que cada um mantém com o conteúdo do que é visado. Esse processo em relação às ações realizadas na construção do abecedário será descrito na letra F.

Em última instância buscar a redução é o que Monique de alguma forma expressou: sair do lugar comum como nos vemos e pensamos, e deixar um espaço vazio para que algo inesperado, mas genuíno e renovado apareça. Esse “algo” deve ser recebido com qualidade de fluência. Buscar desaprender a resposta pronta e apreender o caminho de uma resposta sutil. A própria palavra “definição” parece forte demais para um processo que ainda, e sempre está em progresso.

**E**

**Escola**



Figura 10



Figura 11

**Escola** – “É como a nossa segunda casa. A gente vê as mesmas pessoas, todos os dias, a gente passa horas ali, todos os dias (pausa) Eu não gosto muito das pessoas da minha escola, mas tudo bem.”

(Crystal Siqueira, CEJMC, 15 anos).

**Escola** – “A escola ajuda muito as pessoas a terem uma visão de mundo porque os adolescentes são muito confusos (...) mas conforme a gente for crescendo a gente vê como a escola foi importante para o nosso aprendizado e para o nosso crescimento; a gente vai esbarrar em várias situações que vai ver: “putz, como o colégio me ajudou, como o colégio me ensinou” e isso vai acontecendo tão naturalmente que às vezes tem pessoas que nem vão se tocar. Mas a escola é um meio de aprendizado, é um meio de adquirir conhecimento, ter compromisso com as coisas”.

(Monique Barroso, CEJMC, 13 anos).

**Escola** – “A escola é um ponto de encontro onde todos os dias você vê as mesmas pessoas. A escola é um lugar seguro, constante, estável.” (Érica Müller, CEJMC, 14 anos).

Gostaria aqui de descrever as duas escolas públicas nas quais o projeto de cinema foi realizado, a partir do histórico do povoado onde estão inseridas; e a terceira escola, no município de Niterói, onde atualmente inicio as atividades. Depois, inspirada pelas conceitualizações das alunas, realizar uma reflexão a partir da concepção de Masschelein e Simons (2015) sobre o que é o “escolar”. Em seguida contraponho essas reflexões com o lugar do cinema na escola a partir da “Hipótese Cinema” (2012) de Alain Bergala.

O distrito de São Pedro da Serra é localizado no meio das montanhas da Serra do Mar, na Área de Proteção Ambiental de Macaé de Cima. Imerso em meio a exuberante floresta da mata atlântica, fica a 35 km da cidade de Nova Friburgo e a 160 km da cidade do Rio de Janeiro. O surgimento do povoado remonta à colonização suíça e posteriormente alemã implantada na região por D. João VI em 1820. Havia na época, por toda Nova Friburgo e no vale do Macaé, fazendas de café. O povoado foi fundado em 1822, havendo registros de sua existência no jornal de Nova Friburgo que datam do final do século XIX.

Mais à frente, com o declínio do ciclo do café, São Pedro ficou numa espécie de semi-isolamento durante muito tempo, o que desenvolveu o hábito dos casamentos entre primos e as relações de compadrio. Tropas de burros levavam a produção agrícola local até a cidade e voltavam com mercadorias que eram vendidas ou trocadas pelos habitantes. Essa relação de “vida na roça” perdurou ao longo de décadas e os habitantes mais velhos até hoje podem se recordar dessa época.

A capela de São Pedro – que ainda existe – é a mais antiga construção católica do município de Nova Friburgo, tendo sido fundada em 1865. E é ao lado dela que está o Colégio Estadual José Martins da Costa, fundado em 1966 e que até 1985 permaneceu como “Escola Estadual”. Nesse ano a comunidade junto com a equipe escolar conquistou a abertura do Ensino Médio. Nas origens da escola estavam presentes as características do que poderia ser uma escola rural daquele tempo: escassez de recursos materiais; currículo desvinculado da realidade econômica, social e cultural do lugar; professores oriundos do município-sede, sem vínculo maior com a comunidade. Era muito comum que os jovens, assim que ganhassem alguma instrução, abandonassem precocemente os estudos. Muitos voltavam para a lavoura ou para o trabalho doméstico.

Em 1985, criou-se também na escola, o Curso de Formação de Professores de 1ª a 4ª série. Esse curso encerrou seus trabalhos em 1996 devido a uma baixa procura. No entanto, muitos dos professores que hoje dão aula no CEJMC e na EMSPS passaram por essa formação. Esse fato fez com que vários desenvolvessem uma relação engajada e cuidadosa com a escola.

A partir de 2003, deu-se a fundação da Escola Municipal de São Pedro da Serra no galpão do Clube de Mães (CLUMAP) – que funcionava anteriormente como creche comunitária. Gradativamente as turmas da primeira à quarta série foram transferidas para esse local. Em 2005 iniciou-se aí a construção do prédio da atual escola municipal e no final desse mesmo ano ele foi inaugurado. As turmas do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental foram definitivamente transferidas para a gestão municipal, e abriram-se turmas de Educação Infantil. Coube ao CEJMC a responsabilidade do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que mantém até hoje.

Ao longo dos anos a composição das turmas e da própria equipe de professores acompanhou a evolução do povoado. Com a pavimentação da RJ-142 (Mury-Lumiar) em 1982, chegada da eletricidade em 1985, da telefonia fixa em 2001 e do celular em 2005, a internet a cabo em 2010, e o incremento da vocação turística da vila, um número maior de pessoas tem se mudado para São Pedro em busca de outra qualidade de vida. Atualmente as turmas e a própria equipe apresentam uma composição mista entre aqueles nascidos na região e os que advêm de centros urbanos. O crescimento econômico e social fez com que a relação dos alunos com a escola fosse ganhando cada vez mais importância, pois se tornou necessário uma melhoria da instrução em função das novas possibilidades de trabalho que surgiram.

Vem ocorrendo a rápida diminuição dos trabalhadores dedicados à produção agrícola e a expropriação de muitos pequenos proprietários rurais, que lotearam e venderam suas terras. Mas também surgiram novas oportunidades de trabalho, em atividades ligadas à construção civil ou ao setor terciário, como o turismo, a prestação de serviços domésticos, o aluguel de casas, o comércio, que vêm se destacando como principais fontes geradoras de renda da população local. É uma região relativamente próspera, que apresenta uma melhor qualidade de vida do que a da maioria da população brasileira. No entanto, o processo de transformações em curso vem deflagrando uma diversificação nas características sócio-econômicas e culturais de seus moradores, intensificando os processos de diferenciação social. (PPP CEJMC, 2012, p.7).

Atualmente, todos os anos, há alunos da escola que conquistam vagas em universidades, muitas vezes públicas. Desde 1999 se desenvolvem projetos de educação

ambiental, com ênfase na preservação dos mananciais de água e monitoramento florestal, em ações realizadas na comunidade por alunos e professores. A relevância desses projetos fez com que a Associação de Apoio à Escola do CEJMC conquistasse um assento no Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio Macaé. A partir desses projetos o colégio também desenvolveu importantes parcerias com a UFRJ/Faperj. Por meio dessas parcerias foi possível construir o laboratório de ciências na escola, permitindo realizar, há vários anos, cursos de férias dedicados à análise de alimentos.

A questão ambiental torna-se relevante uma vez que o povoado está numa região produtora de águas que mais à frente abastecem toda a Região dos Lagos. A transição econômica, social e cultural que o lugar vem sofrendo altera a relação da população com a própria terra. Os jovens fazem planos de migrar para a cidade onde existem mais oportunidades de trabalho; a agricultura familiar típica não é atrativa se comparada a outras possibilidades de renda como o aluguel e a venda de casas; a expansão urbana crescente necessita de constante vigilância por parte dos organismos responsáveis.

Já a existência da Escola Municipal São Pedro da Serra é recente. A construção é ampla e bem cuidada. A escola possui quadra, refeitório, auditório, biblioteca, sala de informática e sala de recursos para portadores de necessidades especiais. Tem cerca de 180 alunos e junto com o CEJMC, esteve entre os primeiros lugares no Ideb do município em 2012. Obviamente as mesmas características sociais, econômicas e culturais do povoado influenciam a composição dos alunos. Com relação à equipe escolar, nota-se que é maior o número de professores nativos do povoado ou de Nova Friburgo. Até o ano de 2015 havia apenas duas pessoas da equipe originárias de outros locais – uma delas moradora da vila já há bastante tempo.

O Colégio Estadual Dr. Souza Soares, embora tenha tido menor participação no campo dessa pesquisa, igualmente é aqui descrito. A escola tem mais de 100 anos de existência, localiza-se às margens da RJ-106 que interliga diversos municípios entre Niterói, São Gonçalo e Região dos Lagos. Situa-se numa região que anos atrás era de transição para a zona rural, mas hoje abriga, aqui e ali, condomínios de casas e comunidades – algumas delas com problemas como tráfico, roubo e violência. O colégio já teve cerca de 500 alunos quando também incluía o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. No entanto, o regime de colaboração com o município transferiu o 1º ciclo para as escolas municipais. Hoje a escola que é pequena

e muito agradável, infelizmente, sofre a ameaça de fechamento de acordo com a política de extinção de turmas e pequenas escolas, adotada pelo atual secretário estadual de Educação, Wagner Victor. Caso o fechamento ocorra obrigará que seus alunos estudem em turmas lotadas, que não dispõem da mesma qualidade de relação que ali temos. Atualmente a escola tem apenas três turmas de 8º, 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Em 2017 a coordenadoria regional ordenou que não fossem abertas matrículas para turmas do 6º e do 1º ano, o que permitiriam que a escola se mantivesse funcionando com a capacidade para o qual foi planejada.

\*\*\*

A palavra “escola” apareceu, nas listas feitas pelos alunos durante a construção das definições, como palavra significativa em pelo menos dois dos quatro filmes selecionados para a análise. Embora nenhum dos estudantes tenha escolhido trabalhar diretamente com ela, havíamos decidido que era importante colher as conceitualizações. Estamos falando de um cinema que é feito nesse lugar e de filmes que se passam nesse lugar. Esses filmes não só ajudam a repensá-la como escola – enquanto território – mas afetam indiscutivelmente a maneira como trabalhamos com o cinema e aí fazemos filmes.

Jan Masschelein e Maarten Simons (2015) em seu livro *Em defesa da escola* elaboram uma estratégia para, num mundo onde a escola cada vez mais é questionada ou invadida por interesses vários que negam a sua finalidade, buscar destrinchar quais são verdadeiramente as suas funções. Sua questão principal consiste em responder a pergunta: “o que é a escola e o que é o escolar”? A palavra “escolar” segundo os próprios autores (p.25) vem do grego *skholé* que significa tempo livre, descanso, adiamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino. O centro de toda a argumentação de Masschelein e Simons centra-se nesse conceito de “tempo livre” que está presente na própria etimologia de “escolar”. O tempo livre é o tempo desinteressado de qualquer instrumentalização ou “adiado”, “postergado” dessa instrumentalização (“estudar para ser alguém na vida”, “estudar para ter um futuro”, “estudar para ter um bom trabalho”) e deve ser usufruído na escola como tempo dedicado para que o aluno se abra para um encontro com o mundo e com o conhecimento – o “ensino” – ampliando horizontes.

Das oito operações por eles destacadas como pertencentes ao “escolar” – suspensão, profanação, atenção/mundo, tecnologia, igualdade, amor, preparação, responsabilidade pedagógica – vamos nos concentrar em cinco nas quais acreditamos se relacionarem mais diretamente com o que estamos pesquisando, e com o que os próprios estudantes trazem nos conceitos de escola. Exatamente por isso vamos discorrer sobre elas aqui, não na ordem que são apresentadas pelos seus autores, mas de acordo com uma coerência que nos é trazida pelas conexões produzidas pelo pensamento dos estudantes sobre os conceitos que fizeram de escola.

A terceira das questões sobre o que é o escolar é uma questão de atenção e de mundo. Basicamente eles descrevem essa função como criar o inter-esse que é diferente da motivação.

A motivação envolve uma atração particular e pessoal ao passo que inter-esse – propositalmente com hífen para ressaltar o caráter de troca ou compartilhamento da palavra – possui o foco no encontro com o mundo, naquilo que nos leva para fora de nós mesmos e dos nossos gostos pessoais e nos convida a ampliar limites. A existência material e/ou subjetiva do mundo “torna-se algo por si mesma porque ganha significado”. Não se torna algo porque o professor lhe impõe um significado, ou um valor sublime, ou exhibe seu amplo domínio de conhecimento sobre o assunto. Mas porque se dispõe uma situação em que o professor compartilha algo que para si próprio possui significado, e tem paixão de comunicar. Esse compartilhamento amplia uma relação do aluno com o mundo. Comunicar esse algo, fazendo parecer simples a sua complexidade, e a aparente simplicidade revelar o seu significado torna-se um evento. “Pode-se formular esse evento como algo que nos faz pensar, desperta o nosso interesse, torna algo real e significativo, um assunto que importa.” (p.52).

O contato com o objeto de estudo é gatilho para um processo de formação do estudante que opera em duas vias. O objeto de estudo porta a possibilidade do encontro, revela a que veio, amplia mundos, compartilha um inter-esse; ao mesmo tempo familiariza o estudante com a possibilidade de conhecer-se interessado. O objeto de estudo faz parte da formação – que é diferente da aprendizagem<sup>33</sup> – porque ganha um sentido para o estudante.

---

<sup>33</sup> Para a Masschlein e Simons a “formação” refere-se à transformação do eu. Um eu condicionado ao desânimo ou a falta de interesse é “colocado entre parênteses” para que um novo eu tome forma numa relação com o mundo. Refere-se à possibilidade de sair de si mesmo ou transcender a si mesmo. Já a “aprendizagem” refere-se à continuidade de um eu já existente, à mera aquisição de competências e envolve o desenvolvimento da identidade. Entendemos, no entanto que o conceito de “aprendizagem” abordado pelos autores em nada tem

“(...) essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo (p.48)”. Uma formação que se dá de uma maneira que pode parecer natural, mas que é construída. “Isso vai acontecendo tão naturalmente que, às vezes, têm pessoas que nem vão se tocar. Mas a escola é um meio de aprendizado, é um meio de adquirir conhecimento”, lembra Monique.

Nesse sentido Masschelein e Simons dizem que o evento formativo traz consigo outra qualidade que não tem só haver com o professor ou com a sala de aula. Essa qualidade se conecta com uma palavra que é proferida no livro quase com um pedido de permissão, tal a quantidade de associações equivocadas que lhe podem ser atribuídas: o amor. Para esses autores o amor merece uma função especial. Voltaremos a essa referência mais tarde.

A questão de atenção e de mundo exige outra questão posterior. Uma questão que torne a curiosidade e o interesse possíveis. A essa função Masschelein e Simons dão o nome de tecnologia. Não necessariamente a tecnologia da inovação. Mas a tecnologia como método, processo ou técnica desvelada das coisas simples da escola: o quadro, a carteira, o exercício, a repetição, o seminário. É como voltar ao sentido original daquilo com o qual convivemos desde a infância e compreender precisamente o seu uso para desbastar-lhe o que for desnecessário. É como perceber que o que torna essas coisas funcionais não é a sua atualidade, mas sim, um propósito. E é entender que a escola já desenvolveu ao longo dos séculos uma tecnologia que lhe é própria. Para Masschelein e Simons a sala de aula, carteira, o ditado e os problemas de matemática são uma tecnologia. A sala de aula é um espaço que neutraliza o burburinho e as desigualdades da vida lá fora e busca o foco da atenção, assim como a carteira. O ditado assim como os problemas de matemática são eventos onde um mundo é comunicado e também são jogos que permitem a solução de um desafio e contato com a sensação de “eu posso”.

Mais especificamente, é uma técnica que permite o próprio “ser capaz” ou que faz a experiência do “posso fazer isso/sou capaz” ser possível. Nesse sentido, não é uma técnica que o homem aplica a natureza para manipulá-la. É uma técnica habilidosa inventada pelo homem para ser aplicada ao homem, a fim de permitir que o homem

---

haver com o conceito de “aprendizagem inventiva” por nós aqui já abordado, uma vez que Kastrup fala de uma aprendizagem que busca justamente a transcendência da reconhecimento.

exerça influência sobre si mesmo, modele a si mesmo e adquira sua própria forma por assim dizer (p.66).

Realizar esse trabalho nesse espaço escola pode desenvolver um “fazer pelo amor de fazer” (p.59). Um senso de dever e amor para consigo mesmo. O compromisso que Monique nos lembrou

E para isso existe um recomeçar a cada dia. Uma repetição de exercícios, treinos, métodos. O tempo livre é o tempo que é dado para que o aluno erre e recomece até ser capaz de acertar. E daí essa sensação de estabilidade, tranquilidade, segurança lembrada por Érica. A escola precisa dessa estabilidade para que com sua tecnologia “o homem exerça uma influência sobre si mesmo”.

No entanto é exatamente por possuir essa qualidade de constância e estabilidade, quando todo o dia podem se repetir exercícios e métodos, e “se ver as mesmas pessoas” que a escola pode se confundir com “a segunda casa”.

A escola cria uma noção do bem comum, do compartilhamento do que é comum. Mas a escola não é a família. Ao contrário, ela é uma das primeiras referências de aprendizado sobre o que é público. Segundo os autores, público não exatamente por ser sinônimo daquilo que é mantido pelo Estado, ou daquilo que dá acesso à esfera pública, na presença da coletividade. Público porque é na escola que nos reunimos em torno de algo que vale a pena ser tornado público como tema de uma reflexão.

(...) o foco é na arte de fazer coisas públicas e reunir pessoas como um público em torno de algo. O termo público não está se referindo às características de um espaço ou local (vazio), tampouco à qualidade de um coletivo ou um bem. Mas exprime as inter-relações entre pessoas concretas e uma certa questão” (2017, p. 206).

É a partir dessa arte do professor de convocar a atenção de um público para algo que vale a pena pensar publicamente, que a escola pode proporcionar a noção de um amor pelo mundo e pelo bem de todos.

Então para separar os diferentes espaços e ao mesmo tempo amadurecer o que é público, Masschelein e Simons nos falam de duas outras operações – que a priori são necessárias para que todas as outras questões aqui mencionadas aconteçam. A suspensão e a profanação.

A suspensão e a profanação são pontos centrais – juntamente com o conceito de “tempo livre” – na estratégia dos autores. Suspensão significa “tornar algo (temporariamente)

inoperante, ou em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o do seu contexto normal”. A escola busca colocar em inoperância nos alunos “o tempo e o espaço da família, da sociedade ou do mercado de trabalho e das leis que os presidem a esse respeito” (p. 33). A suspensão atrai os alunos para um tempo presente, um aqui e agora onde possam se libertar de um passado que pode categorizá-los como “sem capacidade”, “sem talento” ou “sem habilidade”. E também de um futuro para que ele se torne disponível para uma escolha. A função da suspensão é interromper no aluno um “pensamento ilusório”: ou de supremo fracasso ou de midiático sucesso que o impedem de estar no presente do indicativo.

Masschelein e Simons citam Daniel Pennac para descrever a tarefa da suspensão (p.35):

Os nossos “maus alunos”, aqueles programados para não se tornarem nada, nunca vêm para a escola sozinhos. O que entra na sala de aula é uma cebola: várias camadas de desgosto da escola – medo, preocupação, amargura, raiva, insatisfação, renúncia furiosa – embrulhadas em torno de um passado vergonhoso, um presente sinistro, um futuro condenado. Olha, lá vêm eles, os seus corpos em processo de formação e suas famílias nas mochilas. A aula não pode realmente começar até que a carga tenha sido colocada no chão e a cebola descascada. É difícil de explicar, mas apenas um olhar, uma observação gentil, uma palavra clara e firme de um adulto atencioso, muitas vezes, é o suficiente para dissolver esses desgostos, clarear essas mentes e colocar essas crianças confortavelmente, no presente do indicativo. Naturalmente, os benefícios são temporários; a cebola assentará de volta suas camadas fora da sala de aula, e nós teremos que começar tudo de novo amanhã. Mas é isso que é o ensino: começar de novo e de novo até alcançar o momento crítico em que o professor pode desaparecer.

Pennac nos lembra que a suspensão não é tarefa fácil. Ela recomeça diariamente. Na verdade recomeça nos professores e nos alunos. Em todos nós, todos os dias, se quisermos viver uma vida onde estejamos no presente, e possamos fazer nossas escolhas libertos de crenças semeadas num passado ou de um pré-julgamento de um futuro. A suspensão segue um princípio da *epochè*: busca interromper respostas condicionadas para que emergja o que ainda não se conhece.

No entanto a própria Crystal define a escola como o eterno ciclo da repetição: “É como a nossa segunda casa. A gente vê as mesmas pessoas, todos os dias, a gente passa horas ali, todos os dias”. Embora a escola foque nesse berço de estabilidade para suspender o tempo e os outros espaços, essa suspensão não é uma garantia por si só. Às vezes parece que a escola, na necessidade da suspensão diária recomeçada, transforma-a em simples repetição. Não podemos negar que a tarefa de recomeçar como Sísifo todos os dias é árdua. A suprema estabilidade pode esconder a instabilidade que lhe é inerente, uma vez que “O vínculo da

escola com a fragilidade da experiência e a transmissão humana é profundo e múltiplo, e talvez seja parte do que se procura negar ou esconder atrás do mito de sua plenitude e estabilidade” (DUSSEL, 2017, p.96). Em outras palavras, a experiência humana e sua transmissão são sempre incompletas perante a complexidade do que é viver. E a complexidade do que é viver está dentro e fora da escola.

Recorro novamente a Bergala para pensar desde um outro ponto de vista a suspensão e a escola. Quando o Ministro da Cultura da França, Jack Lang, o convocou para participar de um pequeno grupo de conselheiros para desenvolver um projeto de educação artística e de ação cultural na Educação, ele partia da hipótese de que a arte na escola era um encontro com a alteridade. A arte deveria entrar na escola como um elemento outro – como alma selvagem - que obedecesse a outros procedimentos e métodos, ligeiramente perturbadores na escola de “seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais (2008, p.30)”. Jack Lang e Bergala consideravam que a arte deveria produzir a experiência do ponto de vista do artista e não do ensino, do encontro (contato) e não do saber. Parafraseando a Jean Luc Godard, ele afirma: “O ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar um lugar de exceção (p.31)”. Por essa hipótese a Arte operaria na escola sendo a sua própria suspensão.

A Arte na escola coloca “entre parênteses” a tecnologia escolar: o quadro negro, a carteira, o ditado e até a sala de aula. Desenvolvem-se outros mecanismos para focar a atenção. Trabalha-se a atenção através dos sentidos de maneira multidirecional, precisando do contato com o corpo para desenvolvê-la. Os problemas têm mais de uma solução, as perguntas, mais de uma resposta. A cognição não se mede necessariamente pela habilidade de usar as palavras ou os números. Na Arte a atenção ao mundo pede a observação (de si) do mundo e a avaliação de um trabalho é medida pela nossa satisfação e entrega ao processo e ao compartilhamento. Eisner denominou essas formas diferentes de pensar, proporcionadas pela Arte, formas qualitativas de inteligência (2008, p. 5-17).

Quando Bergala elaborou o projeto de cinema na chamada *Missão Francesa*, determinou que ele fosse feito em cada escola sempre por uma dupla: um cineasta (artista experiente e não um professor de cinema) e qualquer professor da escola que tivesse interesse em participar do projeto. Estabelecia-se assim uma tríade: cineasta-docente-alunos, e todos aprenderiam com todos. O cineasta aprenderia sobre a escola, o seu funcionamento e o que nela pode ser potente; o docente, sobre o cinema; os alunos, sobre como olhar a escola e o

mundo através da imagem em movimento; e o cineasta e o docente aprenderiam com os alunos sobre o imponderável das respostas (e das perguntas) que advém de um processo criativo. A ideia era que novas relações de formação se estabelecessem entre todos.

Isso nos leva à próxima questão estabelecida por Masschelein e Simons sobre o que é o escolar: a profanação. A profanação tem o sentido de libertar o conhecimento do caráter com o qual ele é utilizado no mundo, para que ele possa ser experimentado pelos alunos em suas diversas partes como um mecânico que desmonta um motor. Desligar o objeto de estudo do seu uso habitual, para que ele ganhe outros significados para além do seu uso comum e tornar-se um bem público. Tornar-se disponível para um uso livre e novo, dando a oportunidade para que a nova geração presente na escola encontre nele o seu significado e também ressignifique a si mesma nesse processo, assumindo o seu papel.

Quando o cinema entra na escola no projeto de Alain Bergala exige de todos os envolvidos uma dose de profanação. O cineasta ao entrar na escola profana esse espaço mobilizando relações de criação e alteridade. O professor profana o cinema ao experimentá-lo, partindo do princípio de uma igualdade inicial de inteligências em que ele se torna um criador aprendiz junto com os seus alunos. E o cinema torna-se ressignificado pelas condições nas quais ele mesmo é vivenciado na escola. Essas condições – espaços, tempos e propósitos – não são as mesmas do cinema profissional. O cinema é profanado porque acompanha aqui o tempo do aluno de familiarizar-se com o seu processo, com suas funções e procedimentos. Os horários, espaços, equipamentos: tudo está por ser descoberto, ampliado, digerido parte por parte. O fim último é o encontro com o mundo através da tela de projeção ou do display da câmera.

Penso se, a partir dessa ideia, não é possível imaginar que a Arte e o Cinema – como alteridade ao regime da própria escola – não seriam o seu equilíbrio: a semente pela qual as frestas de instabilidade se tornariam possibilidade de reinvenção desse espaço. Não seria a Arte e o Cinema a possibilidade e o lugar mesmo por onde poderíamos mirar novas formas da escola lidar com os desafios desse tempo? Não seria através da Arte e do Cinema que poderíamos entender como compreender o que é o escolar em sintonia com as diferenças de tempo, lugar e pessoas das distintas regiões em que diferentes escolas enfrentam desafios diversos?

Maximiliano López através do filme *Teoria da Escola* (Brasil, 2016), suspende momentaneamente as palavras, na busca de compreender o que é o escolar simplesmente olhando para diferentes cenas e espaços de uma escola em Juiz de Fora. Afirma que buscou a ausência de palavras para que predominasse o silêncio e certa gentileza (LÓPEZ, 2017, p. 226) de uma presença sem julgamento.

“Entender” no sentido de *in-tendere*, quer dizer tender para o interior de algo, e *a-tender* no sentido de *a-tender*, significa ficar na presença de algo, na sua proximidade, cuidando-o, mantendo-o em mente, como quando se atende a um doente ou a um jardim. Quisemos então olhar a escola vagarosamente e em silêncio e, por que não dizê-lo com certa gentileza. Jamais pensamos em selecionar as imagens de modo a apresentar uma imagem favorável de escola. Jamais tentamos usar as imagens como palavras, para construir um novo discurso a cerca dela. Não se trata disso. A gentileza a qual me refiro está no próprio olhar, no cuidado com o qual se olha. Pois só se dá tempo e atenção àquilo que se ama de algum modo.

Esse dizer nos leva à última das questões que provoca a combustão de todas as outras, a possibilidade mesmo de torná-las vivas e operantes: o amor. O amor expressa-se em modos de falar e escutar, no amor pelo assunto, no desejo de compartilhá-lo, na generosidade de repetidas vezes renovar as chances de ampliar e aprender; na forma como uma pessoa é uma extensão da matéria com a qual trabalha; na inspiração pelos detalhes; na capacidade de gerar e ampliar interesses. O amor aponta para um grupo de alunos – que a princípio não tem nada em comum – a possibilidade de se tornarem uma comunidade pela descoberta do compartilhamento e da possibilidade de renovar o mundo.

Mas, sobretudo, o amor é uma questão de “presença no presente” sem a qual nenhuma questão ou estratégia ganha significado. E mais uma vez Masschelein e Simons recorrem a Pennac (p. 78):

Se eu quero toda a sua atenção [dos alunos], tenho de ajudá-los a se ajustarem dentro da minha aula. Como fazer isso? É algo que se aprende principalmente no trabalho, ao longo de muitos anos. Mas uma coisa é certa: para os meus alunos estarem presentes, eu tenho que estar presente para toda classe e para cada indivíduo que nela está, e também tenho que estar presente na minha matéria, física, intelectual e mentalmente, durante os 55 minutos que durar a minha aula.

Pensar o escolar e atendê-lo, no sentido de *intendere* e *atendere*, torna-se então, por parte do professor um exercício de presença ativa. De atenção interna conectada a uma gentil atenção externa. Um contato. Película protetora que permite uma suspensão de certos modos de ver e atender para que a reinvenção da escola aconteça.

**F**

**Filme**



Figura 12



Figura 13

“Um filme é quando você cria ele e pode convidar alguém que ajude a fazer (...) Quando a gente faz o filme a gente sente que foi o criador(...) É importante porque, às vezes, você quer expressar um sentimento e alguém não quer dar chance e aí através de um filme você pode mostrar para alguém como você está se sentindo”. (Fabíola, EMSPS, 13 anos).

Fabiola quando fala sobre o que é um filme diz: “quando a gente faz um filme a gente sente que foi um criador”. Bergala de certa maneira endossa o pensamento de Fabiola quando se refere ao “Coletivo” (FRESQUET E NANCHERRY, 2012), e diz que existem muitas pessoas que trabalham num filme, mas o mito de que um filme é uma obra coletiva é falso. Há uma criação distribuída e compartilhada, mas sempre existe uma pessoa que tem a maior parte das decisões do filme na sua cabeça. Uma pessoa que é responsável pela criação<sup>34</sup>. Fabiola explica isso de outra forma, com as suas palavras, quando enfatiza que um filme é algo que é criado por alguém e esse alguém convida outras pessoas para ajudá-lo.

De fato, se lembro de todos os filmes que os alunos fizeram, organicamente sempre um ou dois tomavam a frente em grande parte das decisões, com relação à câmera e à evolução do argumento através dos planos. ´

No entanto, quando o filme é feito, exige mais daquele que no momento está tomando a maior parte das decisões com relação à direção e à criação – e em todos que colaboram mais diretamente no desenvolvimento do argumento – à evocação de ideias, sentimentos e sensações que de alguma forma estão presentes num imaginário e pedem passagem.

Em que medida esse imaginário que é expresso nos filmes se conecta com pensamentos e emoções que não conseguem ser expressos de outra forma, como o que é dito por Fabiola. “É importante porque, às vezes, você quer expressar um sentimento e alguém não quer dar chance e aí através de um filme você pode mostrar para alguém como você está se sentindo”. Isso traz alguma relevância para os processos educativos? Por quê?

E ainda que nem sempre seja esse o caso, a partir do que essas crianças e jovens pensam sobre as palavras presentes nos seus filmes, é possível aprender ou desaprender algo sobre o que pode o cinema como um fluxo de um conhecimento sensível dentro da escola?

Em *A História da Eternidade* (Camilo Cavalcanti, Brasil, 2014), Alfonsina é uma menina de 15 anos que mora no sertão e deseja ardentemente conhecer o mar. No dia do seu aniversário é presenteada com uma surpresa pelo tio. O tio leva-a por um caminho que atravessa a mata rasteira da caatinga. Chegam até um lugar isolado onde não existe nem gente e nem casa. Alfonsina senta-se numa grande pedra.

---

<sup>34</sup> Alain Bergala representa um dos fortes representantes do cinema de autor, movimento contracultura de um cinema de narrativas clássicas. Aposta em uma estética inovadora que faz do filme uma obra histórica, uma marca na história do cinema.

O tio gentilmente toca os olhos de Alfonsina pedindo que os feche, “passe uma vassoura na mente e dê uma espanada nos pensamentos”. Então com um espelho projeta em seu rosto a luz do sol. E lembra-lhe que o mar é como um espelho gigante do céu infinito. Pinga água salgada em sua boca. E diz que as ondas vão e vem obedecendo ao ritmo da maré, transportadas pelo vento. Encosta uma grande concha em seu ouvido e pergunta se Alfonsina pode ouvir o barulho do vento e das ondas. Quando o tio pede a Alfonsina que abra os olhos, como que por encanto ela encontra o mar na sua frente. Como se houvera sido teletransportada. Ri emocionada.

O tio pede de novo que ela feche os olhos. E depois novamente abra.

Alfonsina está outra vez sentada sobre uma rocha na terra seca do sertão. Olha para a paisagem ainda um pouco perplexa, como se ainda estivesse naquele outro lugar. O tio lhe diz: “A próxima vez que você quiser ver o mar, é só fechar os olhos e se concentrar, porque o mar tá dentro de tu”.

O motivo visual do tato, de tudo aquilo que toca a pele e que é tocado por ela, está presente nessa cena em todas as ações que o tio de Alfonsina usa para fazê-la imaginar o mar: o toque nos olhos; a projeção do reflexo da luz na pele; a água salgada que faz escorrer em seu rosto.

Bergala e Barlò, no livro *Motivos visuais do Cine* (2016), não propõem uma definição clara do que é um motivo visual. Através de alguns exemplos do cinema e da pintura, dados pelos autores, pode-se entender que o motivo visual é um fragmento da realidade material, escolhido pelo criador da obra, que conecta aquele mundo externo da concretude material a um aspecto simbólico do mundo interno, de uma maneira que não precisa ser explicada em palavras. Mas podemos sentir.

Salvador Dalì utilizou em várias de suas pinturas o relógio. Botero, as pessoas gordas. Hitchcock, a janela. Kiarostami, o caminho em forma de z. O motivo resume uma materialidade de sentidos, afetos e ideias com a força de sua simples presença na imagem. Pois o motivo conjuga dois lados: o lado concreto da coisa vista e o lado que vem de nós, encontrando-nos com ela. No cinema, o motivo visual também conjuga três naturezas. Uma tem a ver com a do próprio mundo e a realidade; outra que tem a ver com a maneira como o cinema trabalha a concretude dessa realidade (enquadramentos, movimentos, luz, escolha e

disposição dos planos e etc), e a última natureza é a singularidade do criador do filme, presente nesse tratamento do motivo. A singularidade é como um fio invisível que conecta o mundo interno do criador ao nosso.

Para Carlos Losilla (BARLO e BERGALA, 2016), o tato no cinema é uma presença indireta que fala em instância primeira sobre um ato de reconhecimento. Reconhecer conhecendo de novo, lembrando-se do que se conhece, ou conhecendo de outra forma. Reconhecimento pode ser também uma forma de tradução, onde usamos um código conhecido para reconhecer (e compreender parcialmente) algo desconhecido. “De algum modo, o fato de tocar o outro corresponde ao ato de vê-lo, e dessa maneira o cinema, nesse mesmo momento, se converte por sua vez em olhar e tato” (p. 293).

Em *A História da Eternidade*, o tio de Alfonsina usa o tato através de elementos que ela conhece (a água, o som e a luz) para fazê-la entrar em contato com algo que ainda não conhece, mas que existe virtualmente dentro dela como força do imaginário.

Evoco aqui a cena de *A História da Eternidade* e o motivo visual do tato – nela presente – como um preâmbulo. Gostaria de descrever nesse verbete como foi feito o processo de encontrar as palavras do abecedário e preparar as conceitualizações pelos estudantes. Sinto que verificar com os estudantes quais são as palavras que lhes chamam a atenção sobre seus filmes e descobrir – às vezes poeticamente – o que pensam sobre essas palavras é procurar um pouco acessar como é esse “mar” que existe dentro de cada um.

O mar aqui é metáfora desse conhecimento sensível – que surge por intuição, sentimento, sensibilidade, silêncio – e está virtualmente disponível em todo e qualquer ser humano.

Busquei essas conceitualizações como ressonância. Não faz parte do recorte da nossa pesquisa contestá-las ou explicar suas contradições. Antes podem ser sentidas na linguagem da analogia – que também é a linguagem da Arte – que abarca multiplicidades e ressoa mais do que explica. Tentamos com o abecedário buscar uma metodologia que explicasse através da própria Arte o que a Arte – e nesse caso o cinema – podem tocar.

A seguir, então, a narração desse processo.

\*\*\*

A construção desse abecedário convocou a participação dos alunos de maneira voluntária. Foram reunidos dois grupos. Os alunos Escola Municipal São Pedro da Serra, o grupo 1; os alunos do Colégio Estadual José Martins da Costa, o grupo 2.

O primeiro grupo reuniu 9 alunos com idade entre 10 e 12 anos. O grupo 2, 5 meninas com idade entre 12 e 15 anos. Com cada grupo fizemos dois encontros. O primeiro encontro foi no auditório da Escola Municipal São Pedro da Serra e teve 2 horas e 30 minutos de duração. O segundo encontro foi na sala de brincar da Oficina Escola de Arte Granada e durou em média de 40 a 90 minutos, com duplos e trios formados no dia anterior. Todos esses encontros foram gravados integralmente por duas câmeras. A equipe de gravação buscou estar no espaço da maneira mais discreta possível, evitando qualquer dispersão.

Descrevo aqui como os encontros se deram, começando com o grupo 1.

A proposta do trabalho era apresentada. De acordo com cada grupo, alguns trabalhos anteriores eram feitos com a intenção de promover vínculo e atenção. Havia muitos estudantes ali que eu não via há algum tempo – quase um ano. Então as atividades preparatórias foram realizadas com a intenção não só de acordar sentidos como, também de restabelecer laços e canais de comunicação.

Na verdade, quando estávamos na rotina diária da escola de cinema, era comum iniciar as nossas atividades com trabalhos que pudessem ativar canais de percepção. Havia em nossas aulas sempre algo que nos tirava da linearidade de atenção, buscando ativar uma atenção que nos conectasse com o caminho de uma aprendizagem inventiva. Um exercício de respiração ou relaxamento, o aprendizado de um ritmo, um jogo corporal, uma história, um desenho. A escolha do que fazer para “preparar o terreno” para começar nunca era aleatória. Passava por uma observação do que estava acontecendo no movimento orgânico da turma: como chegavam, se estavam cansados ou animados, como estava a disposição de interesse, como estava a compreensão do que estávamos trabalhando, se precisavam sair da escola e “olhar o mundo lá fora” ou se podíamos ficar na sala. Estávamos na verdade privilegiando um contato com os sentidos, colocando em suspensão o regime atencional da escola e de algum jeito, também preparando-os para o que Bergala afirma ser a “consideração devida a tudo que depende da percepção e das sensações, no que diz respeito tanto ao som quanto à imagem” (2008, p. 199)

Começamos conversando sobre a proposta do abecedário. E para fortificar, em todos, a noção de que tinham a capacidade de propor definições genuínas e legítimas sobre as palavras que quisessem, conversamos durante um tempo sobre coisas que sabemos e que não sabemos que sabemos. Relembramos junto como passamos por nossos primeiros aprendizados – muitas vezes sozinhos. Amarrar o sapato, andar de bicicleta, soletrar o abecedário.

Contei para eles uma pequena história africana, descrita de maneira mais aprofundada no verbete H.

Conversamos sobre o que havia chamado a atenção nessa história, sobre como as ideias e os aprendizados, às vezes, chegam a nós de diferentes formas. De formas inesperadas. A intenção foi abrir, através da história, um espaço para deslocar o pensamento para a possibilidade de responder a um desafio encontrando aquilo que é novo e necessário. Uma desterritorialização que amplia a percepção.

Enquanto conversávamos, percebi que a atenção deles oscilava. Estavam um pouco agitados corporalmente. Muito provavelmente porque nosso encontro foi na escola municipal nos dois últimos tempos do horário de sexta feira. Nesse horário, pela rotina escolar, eles vão embora mais cedo, pois na rede pública municipal de Friburgo, os dois últimos tempos de sexta-feira são semanalmente dedicados a reuniões de planejamento entre os professores, os alunos são liberados.

Resolvi fazer com eles então uma brincadeira corporal. Para que relaxassem, e encontrassem alguma alegria, pois era essa a sua expectativa sempre que nos reuníamos na Escola Granada. Pensei então em algo que ao mesmo tempo fosse divertido e os ajudasse a acalmar a ansiedade que sentiam.

Então, propus que brincássemos da “Corrida Mais Lenta do Mundo”. Nessa competição ganha quem chega por último. Ela é perfeita para resignificar qualquer expectativa de ser “o vencedor” ou “o melhor”. De certa maneira propõe entrar em contato com o que Larrosa, no verbete, “Lentidão” do seu abecedário (FRESQUET, 2016), diz ser a estranha lentidão da escola. O tempo da escola é o inimigo da aceleração, da velocidade, da agitação, da ânsia pelos resultados e pela eficácia. Larrosa afirma que o tempo da criança em especial não pode ser acelerado.

Os alunos, então, foram compelidos a inventar formas de andar, e dar passos microscópicos. Acharam divertido o inusitado da situação ao mesmo tempo em que maximizaram a atenção, a respiração, os movimentos, com a intenção de controlar o próprio corpo. Funcionou um pouco. A brincadeira distensionou a expectativa que parecia estar ali.

Revi com eles o filme que haviam feito. Uma animação em stop-motion chamada *A Pequena Nuvem*. O filme mostra o caminho de uma nuvem no céu que observa o povoado de São Pedro da Serra. Desse ponto de vista, o que essa nuvem pensa, sente e deseja sobre esse lugar? No filme a nuvem percorre recantos favoritos das crianças: a Escola de Arte Granada; a piscina do vizinho; o coreto da praça; os lugares de prazer, descoberta e brincadeira.

Conversamos sobre quais palavras existiam no filme que lhes chamavam a atenção. Disseram: filme, piscina e nadar. Senti que não estavam muitos abertos para sugerirem mais palavras, o que para mim foi uma quebra de expectativa.

Fizemos então pinturas com aquarela e giz branco sobre a palavra com a qual quisessem trabalhar. A ideia da pintura teve algumas justificativas. Primeiro gostaria que eles explorassem sensorialmente a palavra escolhida. Segundo escolhi uma técnica que era como uma analogia do que estávamos buscando fazer. Primeiro desenha-se com o giz no papel. Branco sobre branco, desenhamos sem saber como estava ficando. Depois, passa-se a tinta e o desenho branco é revelado. Disse a eles que essa pintura-brincadeira era como as coisas que a gente “não sabia que sabia”. Elas precisam, só, de um pouquinho de tinta para ficarem visíveis. Marcar essa expressão de que “a gente sabe coisas que não sabe que sabe” era de alguma forma abrir espaço para a possibilidade de entrarem em contato com o princípio da *epochè*, no qual se fundamentou a construção desse abecedário.

Ao final da pintura fizemos uma brincadeira em roda que se chama “Isso me lembra”, faz-se uma roda de associações a partir de uma primeira palavra. Queria verificar qual tipo de associações escolheriam para a palavra que quase todos quiseram pintar – “piscina”. Surgiram as palavras banho, nadar, praia, areia, onda, sol, calor, verão, palmeira, cachorro, mordida, osso, comida, almoço. Essas palavras funcionavam para mim como radares. A sensação que tinha é que o que “estava no ar” era a conexão desses meninos e meninas com o espaço de prazer e descoberta inventiva, que haviam contactado no processo de realização do filme. Na verdade “piscina”, a palavra escolhida por todos apontava para a palavra “diversão”.

A constatação foi um pouco frustrante. Tinha altas expectativas sobre como faríamos esse trabalho. Esperava que surgissem “palavras interessantes” ou que os meninos fossem se interessar euforicamente pela proposta de realizar o abecedário. Sem dúvida, um equívoco da minha parte. Provavelmente precisava eu também aceitar um tempo mais lento e sem ansiedade.

No segundo dia, com esse mesmo grupo fiz encontros com duplas e trios na Escola Granada – um ambiente muito diferente da escola formal, como veremos mais adiante. Além disso, nos encontramos num sábado. Isso provavelmente ajudou. Na escola, depois de um meio turno de aula, as crianças estavam condicionadas ou a irem para casa ou a buscar alívio para a concentração focada que aquele espaço diariamente lhes pede.

Com esses subgrupos foram propostas distintas atividades e, enquanto as executávamos, conversávamos sobre a escola, nossas experiências de cinema e pedia conceitualizações espontâneas. Senti que devido à pista da palavra “diversão” no dia anterior, o ideal era estabelecer com eles um ambiente de relaxamento para que pudéssemos conversar tranquila e espontaneamente. As definições, pensei, surgiriam a partir dessa conversa. Pensava também que essas atividades proporcionavam um foco de concentração externo, claro e preciso, que de alguma forma se relacionaria com as palavras que estávamos buscando. Ao mesmo tempo poderiam ajudar a pensar nessa palavra de maneira agradável ou lúdica.

Com uma dupla fizemos construções com massinha. E, enquanto modelávamos, fomos lembrando o processo de realização do filme que fizeram. Surgiram as palavras “filme”, “cinema”, “arte”, “escola”.

Com o trio propus trabalhar a palavra “escola” que estava presente no filme que haviam feito e, também foi dita em dois outros filmes. Os meninos aceitaram. Orientei-os para que construíssem, com pistas e jogos de montar, a escola que quisessem, a escola onde eles pudessem dizer como tudo deveria ser. E a partir daí fomos conversando sobre outras palavras relacionadas a essa, e que também apareciam em outros filmes: escola, professor, aluno, sonho.

Na última dupla de meninas – li para elas todas as palavras que haviam sido ditas, presentes em todos os filmes do dia anterior; tanto no filme que haviam feito como nos filmes

da turma mais velha. Perguntei com qual delas queriam trabalhar. Escolheram trabalhar com a palavra “Arte”. Perguntei se, primeiramente queriam ouvir a definição de um dicionário ou elaborar a sua própria. Decidiram ouvir a definição e, posteriormente comentar o que ouviram, criando espontaneamente suas próprias definições. A partir dessa conversa espontânea conversamos também sobre a palavra “professor”. Terminamos aí as atividades do grupo dos menores.

Com todo esse grupo, então, o processo desses dois dias permitiu que a revisão das imagens dos filmes se integrasse com distintas atividades – da leitura de dicionários a construção de espaços – que possibilitaram uma ampliação sobre maneiras de pensar acerca dessas produções e seus conceitos incorporados.

Algumas das palavras trabalhadas não necessariamente remetiam ao filme que fizeram, mas estavam ao seu redor, como no caso da palavra “professor”, presente no universo da palavra “escola”. A justificativa é obviamente que continuamos a pensar sobre a palavra “escola” quando, também pensamos numa palavra fundamentalmente ligada a ela como “professor”.

Outras palavras, como “sonho” – presente no filme “Um dia encantado”, do qual não participaram – foram conceitualizadas pelos meninos por alguns motivos: 1) considerei que os alunos poderiam conceitualizar palavras de outros filmes desde que quisessem; 2) considerei que dessa forma complementavam com a sua ressonância a compreensão sobre a palavra; 3) a palavra “sonho” nesse caso surgiu quando conversávamos sobre o que era “aprender algo que se tinha vontade”, quais eram as nossas vontades de aprendizados, quais eram os sonhos que nos impulsionavam para vontades de aprendizado; ou seja, ainda estávamos investigando de alguma forma o contexto de palavras ligadas à escola como “aprender”, “aprendizado”.

O segundo grupo era só de meninas.

Iniciei contando para elas um conto da tradição oral hindu que se chama “A árvore florida”.

Narrei esse conto, pois a metáfora da transformação da árvore em flor fala do desabrochar das nossas melhores possibilidades, do imponderável cheio de vitalidade e poesia que pode surgir dos processos criativos. Queria que a ressonância dessa possibilidade ajudasse

as meninas a acessarem as suas experiências com o cinema e a possibilidade inventiva de falarem sobre elas. Buscava já colocá-las num estado de atenção diferenciada que as preparasse para pensar sobre as palavras.

A opção de iniciar os trabalhos com um conto filosófico vem de um entendimento de que esse material de origem ancestral, anônima e milenar, propicia a conexão com outros espaços de saber que são afinados com o processo de *épochè* (como veremos de maneira aprofundada no verbete da letra H). O filósofo Idries Shah, em seu livro *Un Escorpión Perfumado* (1992, p. 154) afirma:

O conto é uma metáfora da condição humana. É um mapa para cada homem e cada mulher redescobrir o seu próprio lugar no mundo. Mas é um mapa para ser entendido com o coração e não pela razão; por isso não se pode aprender o seu código, pelo menos não no sentido comum que se dá à palavra aprender. É uma cartilha para o coração humano aprender a ler a sua própria condição, contar a sua própria história para si mesmo.

Após a sessão, conversamos sobre aspectos dos filmes que chamaram a atenção. Tudo era anotado em um quadro branco. Depois, cada uma delas dizia palavras que considerava que eram temas dos filmes e também conversávamos sobre essas palavras.

Foram palavras ditas para cada filme:

*Um dia encantado*: biblioteca, escola, esconderijo, segredo, magia, imaginação, jardim.

*Não há escapatória*: medo, poder, suspense, assombro, passado, invasão, mágica, desaparecimento.

*Autorretrato*<sup>35</sup>: tristeza, personalidade, desenho, crítica, exclusão, solidão, ansiedade, contrariedade, sinceridade, contato.

*Dentro de si*: natureza, liberdade, pensamento, turbulência, solidão, exclusão, problemas, incompreensão, reflexão, lembranças, memória, diversão, amizade, companheirismo, libertação, imaginação.

---

<sup>35</sup> Esses três primeiros filmes na verdade compõem um único filme que foi chamado de Exercícios de um Imaginário (2013).

*Crescer*: crescimento, escola, opinião, pensamento, preocupação, expectativa, amadurecimento, amizade, relacionamentos, confusão, adolescência, ajuda, sonho, ansiedade e brincadeira.

Todas levaram uma tarefa para casa. Deveriam escolher com quais dessas palavras gostariam de trabalhar. Poderiam escolher quantas palavras quisessem, o mínimo eram três. E deveriam também se recordar de alguma vez – em sua memória ou experiência pessoal – o que consideraram ao vivenciarem essa palavra. Poderiam também anotar brevemente essa experiência num papel, se quisessem. A intenção era que ao irem para casa comessem a abrir caminho para a possibilidade da redução e entrassem em suspensão. Não pretendia que pensassem sobre o significado óbvio e rápido que poderia ser dito da palavra. Apenas que recordassem o que já haviam vivido dessa palavra. E entrassem em contato com isso fazendo a conversão da atenção do exterior para o interior.

No encontro seguinte me reuni individualmente com cada aluna. Pedi a cada uma que elaborasse definições para as palavras que escolheram. Para ajudar a encontrar “material” para suas definições, poderiam se inspirar em suas experiências pessoais. E poderiam compará-las com elementos visuais, sinestésicos ou auditivos realizando analogias. Novamente aqui busquei a redução. Buscaríamos falar sobre a palavra sem explicá-la. Entraríamos em suspensão com o que podemos dizer, e convergindo a atenção do exterior para o interior, deixaríamos que surgisse uma analogia ao invés de uma explicação.

A opção pela criação de analogias é justificada por vários motivos. Benjamin (2010) afirma que conceber e conhecer através da imaginação é a “escola” da nossa capacidade de compreender através da *mímese*, da semelhança por onde opera a analogia. Quando assim fazemos estamos estabelecendo um nível de leitura da realidade ampliado e diferenciado, e nos colocamos no lugar do outro, ou das coisas para entendermos a nós mesmos e o que queremos dizer. Saímos de uma compreensão necessariamente individual e subjetiva e, ao criarmos a analogia, transformamos a compreensão em algo que pode atingir outros significados. Vamos para um plano coletivo, mais desprendido do eu, um plano de dessubjetivação.

Para Orbe (2012) o ato de compreender uma linguagem possui um componente estético, ético e poético. Não se trata aqui de buscar um “embelezamento” das coisas, mas de

gerar condições para que emergja o “invisível” como quando nos expressamos através de uma música por considerar que ela expressa o que não podemos dizer de outro modo. Sendo assim, incentivar os alunos para que elaborassem suas definições através de analogias foi uma opção para provocar conceitualizações que permitissem várias camadas de leitura. A criação dessas analogias foi também inspirada pelo trabalho da arte-educadora Nicia Grillo, diretora da Oficina Escola de Arte Granada, no curso de formação de contadores de histórias “O processo criativo na arte de contar histórias”. A criação de analogias é um ponto de estudo para compreendermos a linguagem das histórias, que é a linguagem da metáfora. A explicação mais aprofundada está no verbete H.

Os alunos realizaram então suas definições sozinhos. Ao final, revíamos junto o que haviam escrito com a intenção de corrigir algum eventual erro de português.

As definições então eram gravadas.

Cada aluno foi filmado individualmente. Ao final, solicitamos que fizessem algumas dessas definições de maneira espontânea. Essas definições espontâneas versavam sobre palavras que, basicamente nos servem para pensar o tema “escola”, pois consideramos que esse tema está integrado às nossas questões centrais e presente em todos os filmes.

**G**

**Gesto**

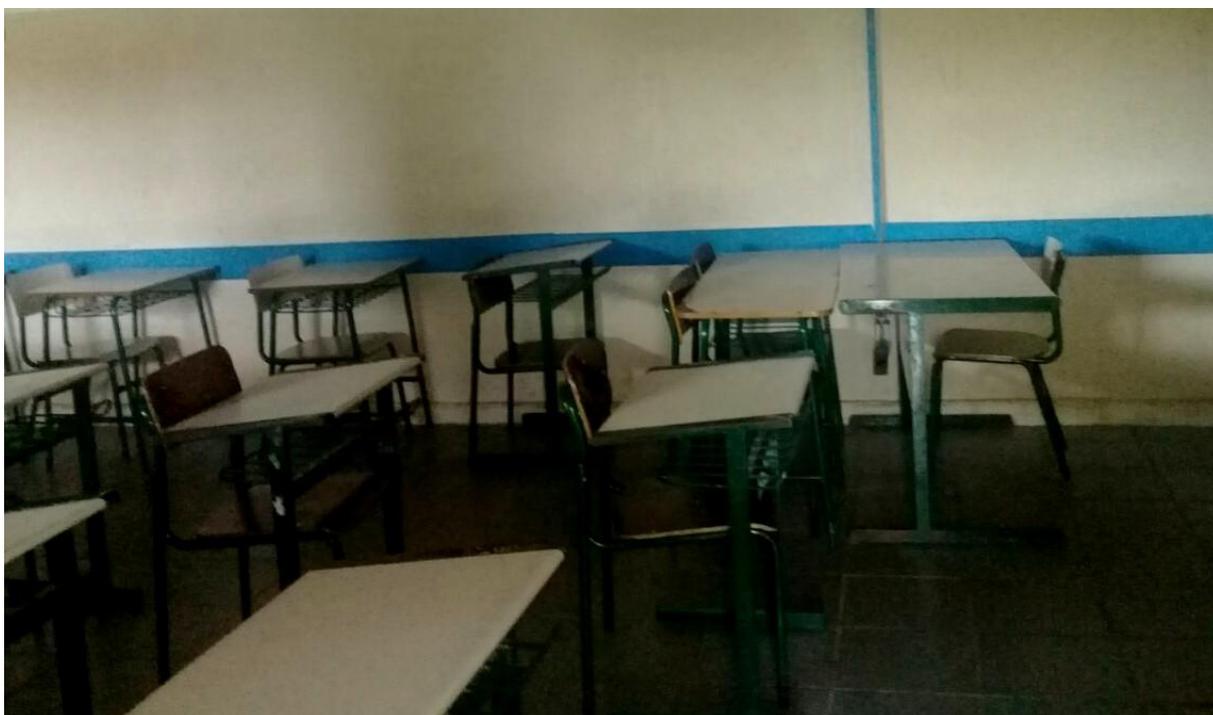


Figura 14

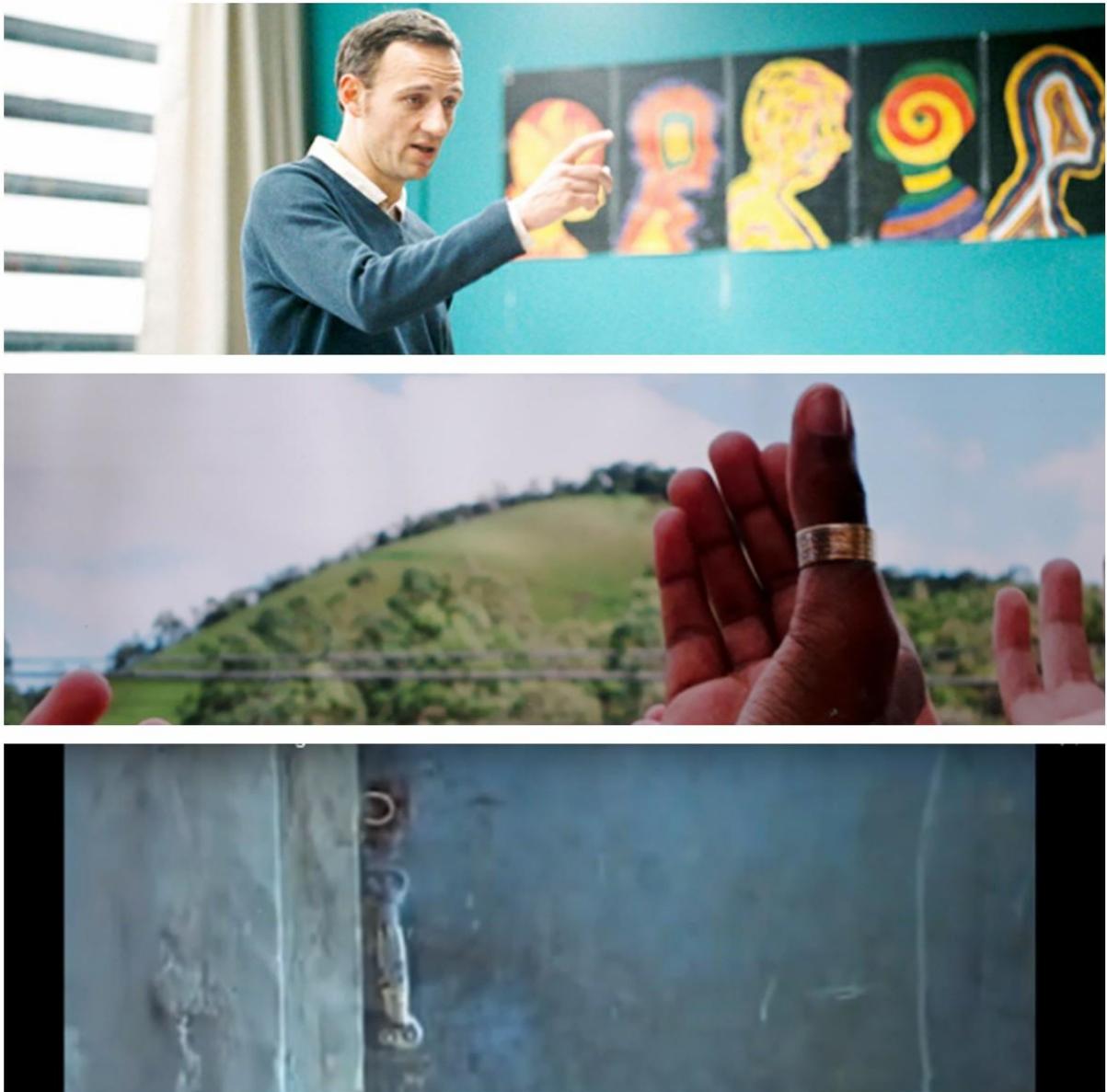


Figura 15

Gostaria de nesse verbete refletir sobre o gesto pedagógico da escolha no cinema. E mais tarde explicar como o gesto da escolha se relaciona com a maneira com a qual realizaremos a análise dos dados nessa cartografia.

Para o filósofo Jorge Larrosa (FRESQUET, 2016b) a palavra “escolha” tem uma relação com a palavra “elegância<sup>36</sup>”. Ser elegante é saber escolher (em espanhol aquele que escolhe *elige*). Por isso no decorrer de um curso cabe ao professor escolher/*eligir* – como um curador – quais temas serão abordados, alinhavados com quais textos e com qual bibliografia. Um curso nunca tem começo e fim, pois obedece a um tempo que não é tempo – um tempo interno. Quando um curso acaba é como se estivesse começando. Assim o é, porque só nesse momento as questões abordadas no seu decorrer podem então se desenvolver. Um curso pode acabar, mas sua “ressonância – assim como a música – continua”, afirma Walter Kohan no seu abecedário (FRESQUET, 2017a).

Para Bergala a escolha elegante do mediador é fundamental na hipótese cinema. O *passeur* ou “passador” exhibe filmes e planos de filmes com o cuidado do curador.<sup>37</sup> E somente com uma intenção atenta e lapidada – sintonizada com os seus alunos – que essa transmissão pode efetivamente acontecer. Mas sua tarefa não termina aí. O passador acompanha todos os gestos de escolha das criações, observando, sugerindo, assumindo com os estudantes todos os riscos de tudo o que pode acontecer nas filmagens. Segundo Bergala (2018, p. 56)

O passador é alguém que dá muito de si, que acompanha num barco ou na montanha aqueles a quem deve conduzir ou fazer passar, correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável.

No que diz respeito especificamente à apreciação dos filmes, parte-se do ponto de vista que o estudante aprecia os planos exibidos pelo passador com uma inteligência quente. Como afirma Bergala ao falar sobre “Experiência” em seu abecedário (FRESQUET E NANCHERRY, 2012).

O fato de uma criança ver um filme sobre o qual, por exemplo, não sabe nada. Nós não a preparamos para ver esse filme. Então, ela entra no filme, atravessa o filme, e quando ela sai desse filme ela tem uma inteligência do filme. Ela tem a maneira pela

<sup>36</sup> *Eligere*, outra forma de dizer escolher em latim, deu origem a *elegans*, que inicialmente indicava uma pessoa muito exigente, que escolhia muito, que não aceitava facilmente o que lhe apresentavam. Fonte: Novíssimo Diccionario Latino – Portuguese. (SARAIWA, 1950, p. 414).

<sup>37</sup> No verbete da letra M descrevemos como funciona a pedagogia da articulação e combinação de fragmentos de filmes (A. C. F) proposta por Bergala e mencionada nesse parágrafo. A ideia é passar fragmentos de distintos filmes que articulados permitem que o aluno viva o cinema como uma experiência e faça suas próprias relações a partir do que vê.

qual ela compreendeu o filme. A maneira pelo qual ela se emocionou. A maneira pela qual foi tocada pelo filme. [...] Se quisermos iniciar jovens ou crianças no cinema, é preciso sempre partir das suas experiências. A experiência da travessia do filme. Não se deve partir de ideias. Não se deve partir de conceitos. Chegaremos as ideias e aos conceitos depois.

Num passo posterior os estudantes são motivados a pensar como se fossem criadores. Como se eles pudessem fazer o seu próprio filme refletindo sobre outras possibilidades de escolha do cineasta. Mais ainda, é a própria reflexão sobre a potência e as possibilidades da escolha de cada cineasta que embasa todo o trabalho posterior com os planos. Por que esse enquadramento, plano, movimento, ponto de vista e não outro? E se pudesse ser outro qual seria? No que cada escolha – criativamente diversa – influencia a potência da comunicação da imagem? De que maneiras essas escolhas incorporadas também expressam ontologias de seus realizadores?

Numa perspectiva mais antropocêntrica de cinema – quando o diretor toma o centro das decisões – Bergala (2008, p. 133) afirma que um cineasta, no processo de realização de um filme, lida com três gestos: “eleição, disposição e ataque”. Esses gestos existem nas diferentes etapas de criação, como a filmagem, a montagem e a mixagem. Na prática esses gestos não acontecem de maneira linear, mas podem dialeticamente interagir. A divisão feita pelo autor tem a intenção de clarificar a operação mental que cada um dos gestos pressupõe.

A eleição é a escolha como gesto primordial das várias possibilidades que a criação e a realização do filme necessitam. Quais atores, lugares, objetos, takes, sons?

A disposição é a escolha do posicionamento das coisas em relação às outras. O posicionamento dos atores, a luz. A ordem dos planos na montagem. A disposição dos sons e ambientes sonoros em relação à imagem.

O ataque é o ponto de escolha da ação em relação às coisas que se dispõem. A altura, o eixo, a distância e o movimento da câmera em relação à cena. Na montagem e na mixagem, o ponto do corte dos planos e dos sons.

O estudante familiariza-se com todos esses gestos na realização de seus filmes. E é acompanhado nessa travessia pelo *passer*.

Já em Rancière (2002) a escolha está presente no gesto do mestre ignorante que oferece espaço ao estudante para que a sua inteligência opte por revelar-se a si mesma. Ninguém emancipa ninguém. Cada um emancipa a si mesmo. E quiçá, ninguém é totalmente

emancipado e nem totalmente embrutecido. Pois o jogo do embrutecimento e da emancipação é constante.

Ao professor cabe dispor, atentamente, algum material na mesa para que sirva de gatilho para que a necessidade ou a contingência de cada um empurre a inteligência para além de uma gaiola de explicações. Aqui o material potencializa a escolha apenas como um meio para que os alunos estabeleçam relações. Relações que podem revelar outros saberes. Relembrando novamente o conceito de política ontológica, a modelação desse material determina uma ontologia onde confiamos e nos conectamos com a possibilidade da emancipação.

Na Escola de Cinema aprendíamos todos. Ensinávamos o que também estávamos aprendendo. E talvez, porque justamente isso acontecia, durante algum tempo tivemos a sensação de que não eram só os planos, a câmera, os atores que faziam parte do gesto da disposição. Nós também, alunos e professores, estávamos nos dispondo na escola de uma maneira sutilmente diferente. “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência”. E o que embrutece os “inferiores” embrutece, ao mesmo tempo, os “superiores” (RANCIÈRE, 2002, p. 50).

Estávamos ligados por vontades e inteligências que eram distintas. Havia a nossa vontade e a vontade dos alunos de fazer cinema. E havia a inteligência do dispositivo cinema que era algo que estávamos descobrindo.

\*\*\*

Até aqui falamos dos gestos da escolha; da eleição, da disposição e do ataque e da emancipação. Em todos esses gestos o que está presente é uma consciência da vontade ou de uma intenção.

E por qual vontade ou intenção será guiado o gesto da análise dos dados nessa pesquisa?

Segundo Barros e Barros (2014, p. 182) na cartografia não existe separação entre o cultivo de dados e sua análise. Isso evidenciaria uma decomposição do mundo objetivo em relação à subjetividade do pesquisador, e a cartografia caminha no sentido inverso da gênese integrada entre sujeito e objeto.

Mas então o que significaria “analisar dados” numa cartografia?

Analisar é “dar visibilidade à dinâmica instituído-instituente que constitui as instituições” (p. 179), desnaturalizando essas relações. Os analisadores são as manifestações que destoam desse instituído. O pesquisador é o analista que destaca esses analisadores.

O abecedário por si só em alguns momentos revela – e de alguma forma já sublinhamos isso aqui – pensamentos do instituído/instituente ou que se contrapõem a ele. Buscaremos nos próximos verbetes relacionar as conceitualizações obtidas com a escolha de alguns momentos vividos na experiência da escola de cinema ou da construção do abecedário, que oferecem outras possibilidades ao instituído, buscando sempre o ponto de vista do contato presente. Nesse sentido a nossa análise obedece a um recorte consciente que “é um processo de edição. Assim como no cinema escolhemos, recortamos e editamos o que se dá a ver, na atividade de pesquisa não é diferente” (RESENDE, 2016, p. 100).

Buscaremos que o conhecimento a ser produzido, quando se destacam esses analisadores, abranja “zonas de ambiguidades, acolhendo a experiência sem desprezar nenhuma de suas faces” (BARROS E BARROS, 2014, p.178).

Damos aqui um exemplo de situação na escola de cinema que envolveu diversas desnaturalizações do instituído, a partir do envolvimento de outras sensibilidades ou percepções.

Numa das primeiras aulas da oficina de cinema, em 2012, exibimos eu e Ricardo, os planos iniciais de *Onde fica a casa do amigo* (Abbas Kiarostami, França, 1987). O filme começa com um plano detalhe onde vemos apenas a imagem de uma porta da sala de aula fechada, levemente oscilante com o soprar da corrente de ar. Ouvimos os sons dos alunos em algazarra do outro lado. De repente, o professor chega e todos os alunos vão para os seus lugares obedientemente. O professor está exaltado, pois precisou sair e os alunos não ficaram quietos. Os alunos, que são crianças, ouvem a bronca constrangidos.

Em seguida apresentamos o primeiro dia de aula de *Entre os muros da escola* (Laurent Cantet, França, 2009). Na cena, Ms. Marin é um professor de uma escola pública da França. Espera seus alunos na porta da sala de aula no primeiro dia letivo. Os alunos, jovens, entram na sala conversando entre si, contando novidades. É preciso que Marin inicie a aula dando

uma bronca, pois em sua euforia os alunos não ficam quietos para o início. Começa um pequeno embate. Os alunos já questionam o professor nos primeiros cinco minutos do primeiro dia. Enquanto vemos esse duelo, a câmera mostra detalhes dos alunos: um aluno olhando no celular escondido, o detalhe de uma blusa, o gesto de bater os pés.

Após a exibição, conversamos sobre o que havia chamado a atenção nas duas cenas. Os alunos disseram que as duas escolas eram muito diferentes: a escola iraniana era mais antiga. E se surpreenderam com o fato de Kiarostami nos fazer imaginar a bagunça dos alunos, apenas mostrando a porta da sala de aula e o som da bagunça. Kiarostami claramente propõe aí um regime de escuta do olhar. Já no plano de *Entre os Muros*, “a escola era mais bem cuidada, era moderna”. O comportamento dos alunos era diferente, embora fossem também de diferentes idades. O diretor Laurent Cantet optava por mostrar planos detalhes dos alunos que evidenciavam seu estilo e comportamento. Enquanto que Kiarostami, mostrando a sala de aula se concentrou mais em planos mais abertos, mostrando a relação entre alunos e professor. Tudo isso foi observado por eles<sup>38</sup>.

Conversamos sobre o fato de que eram jeitos diferentes de se mostrar a escola, eram escolhas que falavam tanto ou mais do que as palavras. E que falavam também das diferenças entre os dois países. Relação instituído-instituente em cada um dos lugares. Mostrar dois ou três fragmentos de filmes obriga a estabelecer relações, comparações, semelhanças, diferenças, um verdadeiro exercício intelectual e sensível.

A partir daí, na aula seguinte, pedimos que os alunos tirassem fotografias do que queriam mostrar da escola. O tema era: “o que a escola é para mim”. Surgiram fotografias de mochilas empilhadas; um quadro negro cheio de palavras; mãos e braços se erguendo para as montanhas; amigos conversando; o portão de entrada visto por uma canaleta de água. Começaram a perceber que a imagem podia falar tanto ou mais do que a palavra. E que a escola podia ser vista de outras formas. Ou podia ser sentida?

Esse foi um início. Nos exercícios como o Minuto Lumière, foi preciso um processo para que percebessem que a relação com o tempo instituído precisava ser desaprendida. E também que a nossa intenção não era que contássemos uma história em um plano. Como afirma Latour, sofremos de “ansiedade cognitiva”. “Como assim, um minuto sem acontecer

---

<sup>38</sup> Essas observações estão registradas em relatórios enviados para o CINEAD na época.

nada?” – era a pergunta que a maioria fazia. Observar algo que chama a atenção: um movimento, a luz em relação à sombra, um gesto, uma forma, parecia sem importância. O processo de familiarização com a proposta do Minuto *Lumière* precisou que assistíssemos a vários planos de filmes, nos quais, aparentemente, não “acontecia nada”, “não havia história”, mas havia uma observação. Lembro que num mesmo dia assistimos aos planos de *O cheiro da papaya verde* (Tran Ahn Hug, França/Vietnã, 1993) e depois à cena da biblioteca em *Asas do Desejo* (Win Wenders, Alemanha, 1987). Nessa cena observamos, num grande plano geral, a arquitetura interna da biblioteca, e na sequência, num *travelling* percebemos a atitude dos anjos que acompanham os frequentadores da biblioteca. Invisíveis aos olhos dos frequentadores, mas visíveis aos nossos.

Quando interrompemos o plano, um pequeno silêncio na sala. Alguém falou: “Continua”. Lembro que me senti muito alegre. Estavam desacelerando. Descobrimo um pouco mais sobre um observar livre e um pouco mais desinteressado. Win Wenders começa esse filme com uma narração: “A criança quando era criança, não sabia que era criança não tinha opinião sobre nada, não tinha hábitos, levantava e saía correndo, e não fazia careta quando era fotografada”.

Pode o olhar sobre as coisas ser por si só uma desnaturalização do “instituído-instituente”? De que maneiras pode o cinema na escola buscar um olhar que olha ouvindo? Como se afastar de um olhar-representação e se aproximar de um olhar escuta?

**H**

**História**



Figura 16



Figura 17

Iniciamos essa letra por um caminho que faz uma curva.

Descreve-se nesse verbete uma parceira da CineZé Arte e Educação: a Oficina Escola de Arte Granada.

E pontua-se aqui, como análise de dados, algumas particularidades do trabalho que ali foi feito, pois essa escola de arte, como política ontológica propõe outras relações entre o “instituído-instituente” de uma escola formal. Uma das peculiaridades do currículo da Escola Granada é a preservação do tempo livre. Nessa escola o tempo é inteiramente dedicado à criação, à aprendizagem inventiva através do estudo dos contos filosóficos e à observação do brincar como atividade auto-reguladora da criança. A Granada juntamente com a Escola Municipal São Pedro da Serra realizou uma parceria com a CineZé Arte e Educação para a realização das oficinas do projeto Mais Cultura Nas Escolas no ano de 2014. Nossa equipe<sup>39</sup> era formada por mim, que trabalhava com as oficinas de cinema e com teatro, histórias e brincadeiras, com a artesã Eliane de Souza Moraes que ministrava as oficinas de cerâmica e pintura e com Nícia de Queiroz Grillo, diretora da escola e supervisora do projeto.

A Escola Granada é uma escola de arte integrada e formação de contadores de histórias que existe desde 1995 em São Pedro da Serra. Foi fundada por Nícia que é arte-educadora e formou-se na Escolinha de Arte do Brasil nos anos 70. Nícia é uma grande pesquisadora dos contos da tradição oral de todas as culturas. O projeto em seus primórdios iniciou-se como uma alternativa à creche existente no distrito, nos anos 80, quando ainda não havia uma escola dedicada à Educação Infantil na região. Orientava-se por uma pedagogia preventiva que desenvolvesse o potencial criativo das crianças, utilizando os talentos de cada um para melhorar a leitura e o raciocínio, num processo de aprendizagem inventiva.

Esse trabalho evoluiu para a formação de turmas regulares de Educação Infantil e alfabetização nos idos de 1996, e também para ateliês e oficinas de arte integrada e contos com crianças da rede escolar local. Paralelo a isso, se desenvolveu o curso O Processo Criativo na Arte de Contar Histórias – um curso de formação de contadores de história em que jovens e adultos podem, através de um estudo que se vale de um processo criativo,

---

<sup>39</sup> De 2011 a 2015 trabalhei na escola como contadora de histórias, arte-educadora e produtora do Projeto Aprendendo com Histórias. Em 2014 e 2015 coordenei as ações desse mesmo projeto no Programa Mais Cultura Nas Escolas. Nessa escola também me formei como contadora de histórias no ano de 1995. Desde então participei como voluntária em várias das colônias de férias que ali acontecem, nos meses de janeiro e julho.

aprender sobre os diversos níveis de compreensão no trabalho com os contos tradicionais.

É preciso esclarecer que o trabalho de arte integrada na Escola Granada relaciona-se com uma noção de interdisciplinaridade das artes – proveniente da formação na escolinha de Arte do Brasil de sua fundadora. O que se intenciona aí é uma experiência estética com as artes da dança, do teatro e das artes plásticas, intermediada por professores especializados que possibilitem uma integração de vivências de uma cognição inventiva em torno do estudo do conteúdo simbólico e arquetípico de um conto tradicional.

Por conto tradicional usamos aqui a definição da pesquisadora e contadora de histórias Gislayne Avelar Matos (2014, p. XXVII), inspirada pela categorização de Câmara Cascudo: “os [contos] que se caracterizam pelo anonimato em sua autoria, pelo velho que são na memória dos povos, por terem na palavra falada o seu veículo de divulgação e por não conhecerem fronteiras geográficas, culturais ou linguísticas que os barrem”

Os contos são entendidos aqui de acordo com o trabalho de grandes estudiosos desse material, como Idries Shah e Jean Claude Carrière. São selecionados dentro da categoria que Carrière designou como “conto filosófico” e Shah como “histórias de ensinamento”.

Para Carrière (2001) os contos filosóficos oferecem mais de um significado, e comumente esses significados se escondem um atrás dos outros como camadas de uma cebola. Essa é uma das diferenças que os separam das fábulas ou das histórias moralizantes que oferecem uma compreensão imediata e comumente única. São também diferentes dos contos de fadas ou dos contos maravilhosos embora possam conter, como esses, elementos que transcendem o que conhecemos como real. A função dos contos filosóficos vai além do mero estímulo à nossa imaginação, na produção de sensações como medo, encantamento ou fantasia. Carrière afirma que os contos filosóficos se situam no nosso mundo, mas ao mesmo tempo o colocam “de pernas para o ar” (p.17). São histórias anonimamente inventadas para “ajudar a viver e eventualmente a morrer” (p.18). Existem para refinar e ao mesmo tempo subverter as relações que temos com tudo o que nos cerca – família, política, conhecimento, sociedade – pois buscam ampliar o nosso olhar levando-o mais além. São um “suplemento do inesperado” e “tocam com graça as interrogações que existem no ser humano” (p.18). Sua beleza reside no fato de nos fazer pensar através de deslocamentos daquilo que é comumente aceito, como na história de Nasrudin que abre essa dissertação.

Já Shah (1992) afirma que as histórias ensinamento são uma espécie de recipiente ou estrutura que permite manter uma série de conceitos numa “relação particular” (p.132). Seus personagens, elementos e lugares possuem um valor simbólico e muitas vezes também “insólito”, pois são criados para ajudar o cérebro a estabelecer relações que não podem ser conectadas de maneira ordinária, fazendo com que ele saia do modo sequencial e lógico para adentrar num modo simultâneo ou holístico. Como nessa outra história de Nasrudin (KHAWAJAH, 1994, p.116):

Volta e meia Nasrudin atravessava a fronteira entre a Pérsia e a Grécia montado no lombo de um burro. Toda vez passava com dois cestos cheios de palha e voltava sem eles, arrastando-se a pé. Toda a vez a guarda procurava por contrabando. Nunca o encontrou.

Anos mais tarde, com uma aparência cada vez mais próspera, Nasrudin mudou-se para o Egito. Lá encontrou um daqueles guardas da fronteira.

- Diga-me, Mullá, agora que você está fora da jurisdição grega e persa, instalado por aqui nessa vida boa – o que é que você contrabandeava que nunca conseguimos pegar?

- Burros.

De certa maneira, o conto filosófico ou história ensinamento procura acessar uma compreensão intuitiva similar ao conceito de *epochè* aqui apresentado – e produz ressonâncias que funcionam ao longo do tempo. O conto busca um pensamento não convencional e tem como característica o que Shah denomina “flexibilidade mental”: uma fluidez ideacional que permite ao pensamento mover-se de um conceito a outro, de uma imagem, de uma ideia a outra, evitando apegos a crenças que provocam o seu contrário – a rigidez. Para Shah, uma “interpretação correta” de um material como as histórias não é o que importa. E sim, uma variedade de compreensões que ajudam o pensamento a fazer novos arranjos, em operações de “juntar e separar” (THE ISF FOUNDATION, 2018)<sup>40</sup>.

\*\*\*

De agosto a dezembro de 2014 foram feitos com os alunos da EMSPS três filmes de animação, dois deles em stop motion: *O cavalo encantado*, *O meio menino* e *A Pequena*

---

<sup>40</sup> Acesso em 11/02/2017 às 12:53h.

*Nuvem*<sup>41</sup>. Em 2015 a escola integrou o Mapa da Inovação e da Criatividade do Ministério da Educação por todo o histórico do seu trabalho, apresentando no seu cadastro um dos filmes realizados nessa época<sup>42</sup>.

Importante frisar que a arquitetura da Escola Granada favorece um tipo de encontro muito especial com os estudantes – crianças, jovens e adultos – que ali vão. Ela foi intencionalmente pensada para isso. Transcrevo aqui parte de um texto, escrito em 2015, para o questionário solicitado para a inscrição da escola no edital do Mapa da Inovação e da Criatividade<sup>43</sup>, que fala sobre esse tema. É importante falar sobre o espaço da escola, pois ele foi pensado para incentivar concretamente processos de aprendizagem inventiva, a fim de poder proporcionar uma qualidade do estado físico e emocional aos participantes, tão necessária para uma aula de Artes.

O ambiente físico da Escola Granada foi criado especialmente para o trabalho com crianças e com o processo criativo do estudo de histórias tradicionais, e é a partir desse espaço que a metodologia se desenvolve a ponto de estabelecer uma relação indissociável com ele.

A escola é composta por: galpão para atividades de argila e pintura, sala de brincar com jogos e materiais que estimulam a construção de espaços e personagens, terraço para apresentação de histórias, sala de aula multifuncional com biblioteca, sala de material e figurinos, jardim com casa de bonecas, copa e cozinha para a realização de atividades culinárias com as crianças (pães, biscoitos, etc.).

É uma referência do trabalho a função da sala de brincar. Nesse espaço as crianças brincam sem a interferência dos adultos. A função dos adultos ali é simplesmente observar a maneira como as crianças estão brincando, fatores ausentes e presentes no seu processo criativo, e principalmente como as crianças estão se relacionando. A partir dessa observação, os educadores tem um diagnóstico de interesses, preferências, níveis de desenvolvimento e dificuldades das crianças e vão traçando o seu plano de trabalho. Os materiais disponíveis são em sua maioria jogos de construção de madeira, pistas de encaixe, sucatas de indústrias de confecção, panos. Com esse material os “frequentadores” da salinha de brincar são estimulados a construir cidades e a refletirem sobre suas construções; construir suas próprias casas e “morarem” juntos, como uma família; construir cenários de histórias da tradição oral que ouviram e vivenciarem suas personagens.

Todo o espaço da escola (jardim, galpão, salas, terraço...) pode ser utilizado nas encenações itinerantes de histórias chamadas pelo nome de “teatro vivo”. São assim nomeadas

---

<sup>41</sup> O filme *A Pequena Nuvem* foi selecionado para participar do Festival Pequeno Cineasta, Mostra Joaquim Venâncio e Mostra Geração do Festival do Rio, no ano de 2015.

<sup>42</sup> Para conhecer mais sobre o Mapa da Inovação e Criatividade do MEC: <http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovacao>. Para acessar a Oficina Escola de Arte Granada no Mapa da Inovação e Criatividade: <http://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=373>

<sup>43</sup> O texto integral da plataforma do edital foi escrito em parceria com a arte-educadora e contadora de histórias Julia Grillo.

porque a intenção desse teatro não é necessariamente fazê-lo para um público, mas vivenciar criativamente todas as cenas das histórias contadas e ouvidas.

Os educadores da Escola Granada são constantemente orientados a observarem o relacionamento e as atitudes das crianças, em todo esse processo, e a estabelecer rodas de conversa sobre “o que é uma boa brincadeira”, “o que é um bom amigo”, “o que é uma boa ideia”. Em nenhum momento as respostas são dadas pelos adultos. O que se busca é familiarizar as crianças com a reflexão sobre suas atitudes e a busca de uma convivência harmônica.

O diferencial que se estabelece na Granada é que se busca, no tempo livre utilizado na criação artística e no desenvolvimento das brincadeiras, uma qualidade de presença, de “estar com” sem o qual nada desse espaço teria sentido e ela se tornaria, apesar de sua estrutura, uma escola como todas as outras. Uma experiência de tempo, onde “ganhar tempo” é saber perdê-lo.

Essa qualidade relacional me remete a outro texto de Maximiliano Valerio López (2017, p.232) que justifica o processo do seu filme, “Teoria da Escola”, um exercício fílmico - filosófico feito em parceria com Jorge Larrosa. López comenta justificando porque a sua escolha de pensar sobre a escola através do cinema:

Na escola há sempre algo a fazer para vencer as dificuldades. Nela pensamos a nós mesmos como pequenos heróis que lutam contra a adversidade. A pergunta é sempre o que devemos fazer para solucionar determinado problema. (...) No entanto essa é apenas uma maneira de conceber a realidade. Quiçá outro olhar, um olhar mais contemplativo possa ajudar a escola a se libertar das amarras da narrativa clássica e entender a realidade de modo mais aberto e sutil. Se isso for assim também poderão mudar as perguntas. Talvez, em vez de se perguntar o que é preciso fazer para vencer a realidade possa se perguntar de que maneira se está na realidade ou que realidade constrói nosso modo de estar. Que tipo de relações se estabelece aí com as coisas e as pessoas. Do que se cuida nela. Porque fazer da escola um autêntico lugar da possibilidade talvez não tenha tanto a ver com a criação de um futuro, e sim com a produção de uma forma de presença.

A relação com o espaço na Escola Granada, também oferecia uma suspensão das relações estabelecidas pelas crianças dentro da Escola Municipal e, também das relações que as crianças estabeleciam fora da escola, na comunidade. São Pedro da Serra possui pouquíssimos equipamentos culturais e nenhum deles destinados às crianças. Na Granada elas eram instigadas a inventar brincadeiras e brincar porque assim adquiriam uma calma necessária para ouvir, falar e criar. São incentivadas principalmente às brincadeiras de construção de espaços, pois justamente nelas busca-se o despontar da inteligência quente. A capacidade de criar e imaginar a partir do contato com o material disponível, pensado e escolhido para adquirir múltiplas possibilidades.

Transcrevo, também um segundo texto do mesmo questionário anterior que documenta como a relação com o tempo de trabalho com a turma, o espaço e as histórias influenciaram o trabalho feito com a turma da EMSPS quando da realização da animação *A Pequena Nuvem*.

A turma do quarto ano/2015 da Escola Municipal frequenta a Escola Granada há três anos. Quando começaram, em 2012, mal podiam acreditar no que viam: uma escola onde brincar faz parte da aula. A turma, em sua maioria é formada por crianças de famílias “do lugar” (nativas), filhos (as) de pequenos agricultores. Os que são “de fora”, geralmente são de famílias de pequenos comerciantes e artesãos que vem a São Pedro em busca de uma melhor qualidade de vida. A grande maioria nunca foi a um cinema, teatro e muito menos ao Rio de Janeiro.

Quando essa turma chegou, entravam na Escolinha em grande euforia. Não conseguiam sequer ouvir uma história até o fim. Havia entre eles uma carência de um espaço/tempo para brincar. Passamos praticamente um ano recebendo-os, disponibilizando materiais para as brincadeiras e fazendo algumas atividades com barro, desenho e pintura. Eram talentosos e sensíveis, mas dispersos para conversar, falar e ouvir. No ano de 2013 fizemos algumas experiências contando e trabalhando com duas histórias: *A princesa e a ervilha* de Andersen e *A pedra com barba* da tradição africana. Já conseguíamos que ouvissem uma história sem euforia e dispersão e que a recontassem para nós. Também eram capazes de com graciosidade reproduzi-la em desenhos.

Em 2014 a turma já apresentava uma condição muito mais tranquila para o trabalho. Circulavam por todos os espaços da Escolinha dominando o passo a passo de cada lugar. Quando aqui chegavam já diziam o que gostariam de fazer: “hoje podemos fazer barro?”; “nós não pintamos na semana passada, podemos pintar hoje?”. Para nós esse é um dos bons sinais de que o trabalho está caminhando bem e mobilizando capacidades: quando a própria criança sugere o que gostaria de fazer. Foi então que propusemos a eles que trabalhássemos com o cinema e fizéssemos um pequeno filme de animação. Gostaram da ideia. Vimos filmes e animações feitos por crianças do Brasil e de outros países, entre elas a animação italiana *Cristalino* (Istituto Scolastico, Italia, 2014). Ouvimos histórias e, depois da história *Little Cloud* de Eric Carle, recriaram a de uma nuvem no céu a partir da consigna: se você fosse uma nuvem o que gostaria de ver lá de cima? como se sentiria? para onde gostaria de ir? o que acharia do seu povoado? Com o artifício de se colocar no lugar do personagem “nuvem”, conseguimos que a turma tivesse belos momentos de contemplação do céu e da paisagem de São Pedro e, ainda, que transformassem essa contemplação em processo criativo. Já estávamos distantes da turma agitada de 2012. Nasceu assim *A pequena nuvem*: exercício de animação totalmente criado e produzido por esses meninos e meninas. No ano seguinte tiveram a oportunidade de ir até o Rio de Janeiro para a exibição de seu trabalho no Festival do Rio e explicar para uma plateia lotada como tiveram as suas ideias.

Sem dúvida o trabalho prévio feito na Granada, propiciou que as crianças estivessem familiarizadas com doses de alegria, tranquilidade e contato com a própria capacidade criadora.

Pode parecer algo um tanto banal achar que existe alguma importância em observar o céu do seu povoado ou a forma das montanhas. Se assim for, precisamos considerar que essas

crianças moram numa área de preservação ambiental – com os últimos resquícios de mata atlântica do estado – num lugar que enfrenta uma expansão imobiliária crescente. Talvez precisemos considerar também que muitas vezes os jovens ali se sentem entediados apesar de estarem cercados por toda beleza e “toda a paz do universo”, como afirma a placa que dá as boas vindas a quem chega.

Num vídeo feito em 2015 para registrar como as crianças e as famílias observavam o processo de trabalho que havia sido realizado, Peterson – aluno que na época teria por volta de 9 anos – afirma ao ser indagado sobre o que pensaria do seu povoado se pudesse vê-lo como uma nuvem:

“– Eu achava (sic) um lugar muito legal, que eu poderia morar. Ele é um lugar muito lindo”.

Luciana, mãe de Augusto, um dos meninos que foi responsável pela criação da poesia que narra a história da nuvem, afirma que não sabia da facilidade de seu filho para a criação poética. Diz que depois disso observou que o filho adquiriu o hábito de criar:

“Eu acho que ele se sentiu seguro depois. E aí ele começou a criar, criar, criar e aí já tem um caderno de música, um caderno de desenho, tem um caderno de um monte de coisa que ele vai criando!”

Nesse processo contribuiu o cinema para que os alunos desenvolvessem a memória de um momento de atenção e amor ao mundo? Se assim o for, pode o conhecimento sensível e inventivo, que emerge da observação criativa do seu lugar, tornar-se relevante como aprendizagem?

\*\*\*

No processo de criação do abecedário com as duas turmas de crianças da Escola Municipal São Pedro da Serra, e com adolescentes do Colégio Estadual José Martins da Costa utilizaram-se dois contos filosóficos para introduzir o tema de “coisas que a gente não sabe que sabe” e assim conversarmos sobre as possibilidades que tínhamos para deixar que “florescessem” conceitos que partiriam das suas experiências pessoais com a escola e o cinema.

Para as crianças contei uma pequena história africana sobre um menino que responde ao desafio proposto pelo seu pai: preencher toda a sua casa com algo que pudesse comprar com apenas uma moeda. Se assim o fizesse, tornar-se-ia o herdeiro da família. Seus irmãos mais velhos haviam feito tentativas com palhas e plumas em vão. O mais novo, que era o mais quieto dos três, tem a seguinte ideia: compra uma vela e um fósforo, aguarda a chegada da noite para o galpão ficar escuro e acende a vela no meio do galpão, preenchendo-o de luz. Responde ao desafio do pai e assim torna-se o herdeiro.

Conversamos sobre o que havia chamado a atenção nessa história<sup>44</sup>. Chamou a atenção das crianças o fato do menino aguardar um tempo e esperar que a ideia chegasse, quieto conseguiu propor uma maneira diferente de responder ao desafio. E também o fato dele ser o mais novo. Lembraram-se de um menino da sua turma que era muito calado e envergonhado, porém, obtém sempre notas altas. Esse foi um dado de que a história estava fazendo o seu trabalho. Ao recordarem de Rocco, o menino quieto, de alguma forma percebiam que o “saber” é algo que muito vezes está em nós oculto, latente, esperando que o convoquemos. O saber não aparece de maneira óbvia.

Com as adolescentes contei um conto da tradição oral hindu que se chama “A árvore florida”. O conto narra a história de uma jovem que tem o poder de se transformar em uma árvore de flores azuis e perfumadas. Ela assim o faz com a cumplicidade da irmã mais velha que sabe e ajuda no segredo da transformação. A irmã mais nova desenvolve o seu poder para fornecer as flores azuis para a mais velha, que as colhe delicadamente, observando as instruções ditas pela caçula e as vende no mercado, com a intenção compartilhada de ajudar a sua mãe, que é muito pobre.<sup>45</sup>

A princípio essas são apenas cenas iniciais da história que possui uma longa continuação. Havia pensado em narrar só o início, pois a metáfora da transformação da árvore em flor é como – entre outras coisas – o desabrochar dos nossos processos criativos.

No entanto a história colocou as meninas num estado especial de atenção. Elas pediram que contasse até o final. Gerou-se entre nós um ambiente especial de intimidade. Éramos todas mulheres contando/ouvindo uma história sobre jovens mulheres. Novamente a

---

<sup>44</sup> Os relatos a seguir foram retirados das falas registradas em vídeo que documentam o processo.

<sup>45</sup> O texto original desse conto e do conto da herança está disponível no apêndice A da dissertação.

história fazia o seu trabalho, colocando as jovens numa qualidade de atenção diferente da habitual, e precisávamos refletir de maneira diferenciada sobre os filmes.

Na continuação da história um jovem descobre o segredo das duas irmãs, e se apaixona pela moça-árvore. Casa-se com ela e inadvertidamente não presta atenção nas condições necessárias para que conheça a Árvore Florida. Inicia-se aí uma trajetória de dano e paciente reparação que segue até o final do conto.

As meninas ouviram atentamente e chamou-lhes à atenção a capacidade que o conto proporcionou de “viajarem com a imaginação<sup>46</sup>”; a consciência que a jovem tinha de ser capaz de se tornar uma árvore florida; a capacidade de doar algo de si para ajudar à mãe; o tempo que o jovem levou para reparar seu erro; e o tempo que a jovem permanece muda e mutilada enquanto nada e nem ninguém restauravam a situação.

Conversamos sobre a possibilidade de algo em nós ser tão vital e mágico como essa árvore florida e, sobre a possibilidade de pensarmos, juntas sobre o que na escola floresce quando fazemos as atividades da escola de cinema.

---

<sup>46</sup> Transcrito do registro audiovisual bruto.

I

Imaginário

Incompreensão

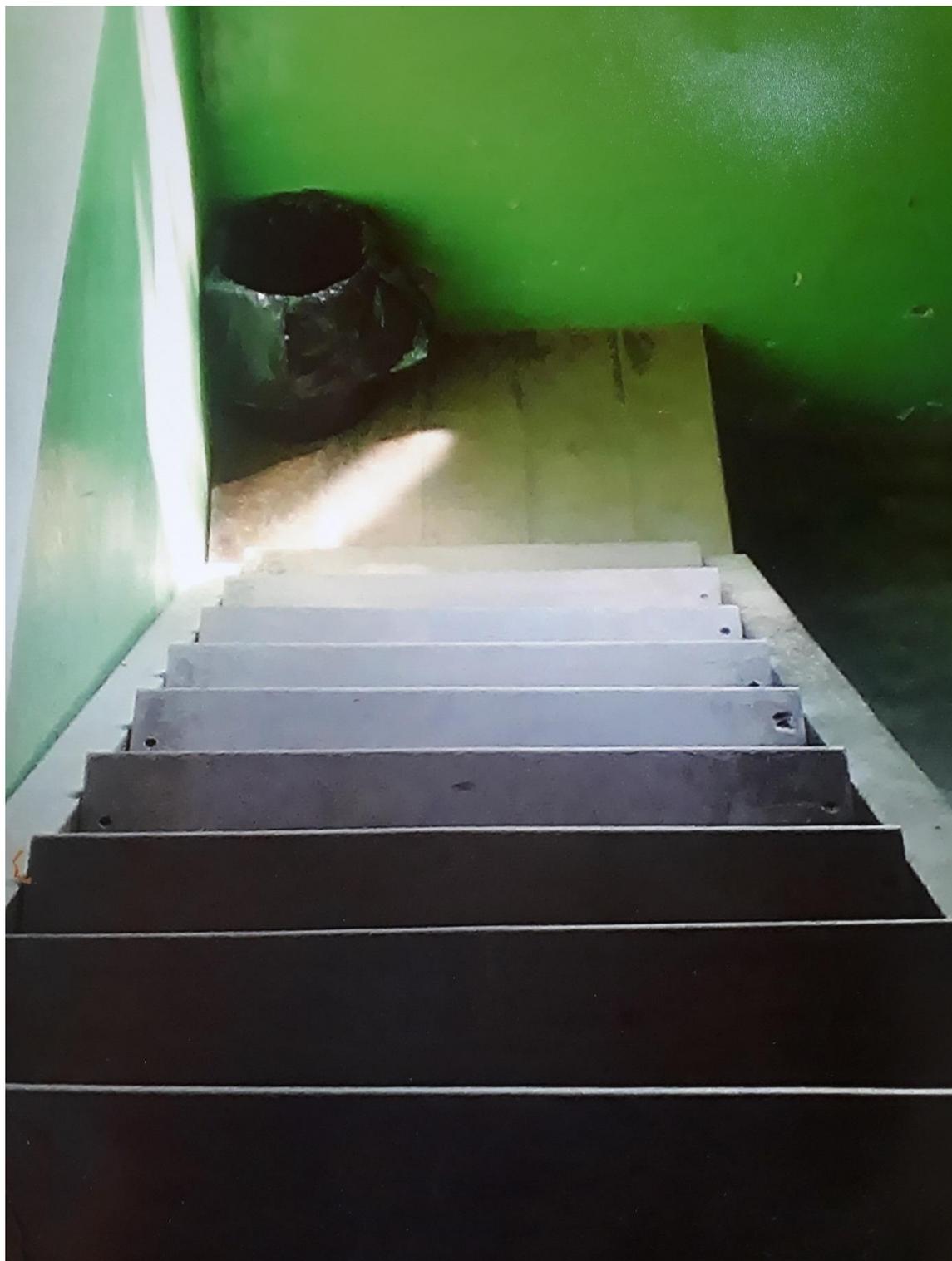


Figura 18



Figura 19

**Imaginário** –“É algo que não é real, mas existe. É como o vento que a gente sabe que ele existe, mas a gente não consegue ver.” (Crystal, 15, CEJMC)

**Incompreensão** –“Incompreensão é como uma cela solitária onde você tem tanto tempo para pensar que às vezes acaba se sentindo a pior pessoa do mundo.” (Érica, 14, CEJMC)

Inspirada pelas duas conceitualizações feitas pelas alunas para essa letra, gostaria de nesse verbete, exercitar a observação sobre o que é ou foi motivo de alguma incompreensão nessa pesquisa. E depois articular essa reflexão com os dados observados na experiência da escola de cinema que apontam para a capacidade ressignificadora do imaginário.

Permito-me levar pela definição de Érica de incompreensão, buscando a atitude cartográfica de deixar-se afetar pelo campo. A incompreensão é como uma cela solitária onde se pensa durante muito tempo e em solidão.

Dou-me conta de que até aqui olhei para o objeto da pesquisa que é o cinema observando como ele produz contato. Mas não perguntei à própria pesquisa, como encontrei a falta de contato. Barros e Barros (2014, p.175-200) ponderam que na cartografia não necessariamente é o pesquisador quem decide o que é interessante e nem, necessariamente o pesquisado. É necessário ampliar a atenção, se concentrar no problema e a partir dele várias facetas do objeto de pesquisa aparecem. Entendo então, que se o contato proporcionado pelo cinema na escola é o objeto da nossa pesquisa, também faz parte do problema a falta de contato na escola.

O que seria a falta de contato na escola?

É certo que de alguma forma isso já foi sugerido: 1) quando falamos sobre o isolamento a partir do trabalho de Clarisse Alvarenga; 2) quando apontamos que o cinema na escola pode ser como “alma selvagem” nesse espaço acostumado com padronizações oferecido pela mídia ou pela rotina; 3) quando mencionamos que a repetição – presente nas tecnologias da escola – muitas vezes provoca uma necessidade de suspensão dos seus próprios mecanismos devido à fragilidade ou complexidade da experiência e da transmissão.

Nesse sentido a falta de contato pode ser similar ao que Larrosa Bondía (2002, p.22) chamou “lógica da destruição generalizada da experiência”. O autor atribui, especificamente nos territórios educacionais, à predominância da informação ou da opinião como elemento significativo da formação. Esses fatores, associados à exigência crescente de velocidade, fazem com que cada vez seja preciso aprender mais em menos tempo: “estamos sempre acelerados e nada nos acontece”. Nada nos toca.

Mas o cinema sempre produz contato?

Alunos e professores sempre estão disponíveis para o contato? Nós, em nossa vida cotidiana, estamos? Como? Quando?

Érica explica a incompreensão como um estado de fechar-se em si mesmo. A incompreensão na sua versão também é tecida no tempo. Bordada no passar dos dias, dos anos por um estado de solidão, falta de comunicação e negação de si mesmo.

Lembro quando eu e Ricardo começamos a conversar sobre o que poderiam ser as justificativas para o projeto de cinema na escola, a fim de inscrevê-lo no edital do CINEAD/Faculdade de Educação da UFRJ. Num povoado rural, onde há vinte anos só existia um único telefone e a luz elétrica chegou nos anos 80, muitas vezes temos alunos que são a primeira geração da família a frequentar o segundo ciclo do Ensino Fundamental<sup>47</sup>. Esse aluno muitas vezes não tem a quem recorrer para ajudá-lo nas tarefas escolares. Às vezes, pesa sobre ele o preconceito de outros alunos, uma vez que as turmas refletem a composição da população de São Pedro – uma mistura de rural e urbano, de pessoas nativas e de outras, vindas de famílias que para cá se mudaram em busca de outra qualidade de vida. São referências sociais e culturais diferentes.

Esse menino com o passar dos anos escolares, iniciados na alfabetização, pode se tornar intimidado e invalidado pela dificuldade, pela diferença ou até pela indiferença ... Isola-se e sua capacidade de articular pensamentos e expressão parece congelada.

Queríamos que a escola de cinema pudesse ser um canal de expressão desse aluno. Queríamos que ela pudesse colaborar para a lacuna que por vezes pode existir na escola no sentido de tocá-lo como experiência.

No entanto, no decorrer do projeto, as nossas tentativas de convidar esses alunos foram em vão. Lembro-me de dois deles que nem sequer foram à primeira aula, mesmo tendo combinado com a direção que isso poderia valer pontos em alguma matéria, como uma espécie de incentivo. Não foi simples assim. Muitas vezes o aluno já está acostumado ao desinteresse, à inércia e à etiqueta que lhe foi colocada. Ou talvez, o óbvio: não tenha vontade.

E além deles, houve outros, que chegaram a se aproximar, mas se afastaram depois de já terem iniciado o processo.

---

<sup>47</sup> 6º ao 9º ano.

Outros foram ficando, mas comumente se mantinham à margem, mais observando que fazendo. Ou então estavam com um tempo de atenção sempre muito curto, impacientando-se com tudo que requeria um pouco mais de concentração.

De maneira nenhuma o que se diz aqui é que o cinema, arrogantemente seria “a única oportunidade” desse aluno, ou que achávamos estar “salvando vidas”. Nossa intenção era apenas criar na escola um espaço onde os alunos pudessem entrar em contato com o que Eisner (2002) chama de *conhecimento tácito*, e que não necessita do bom manejo com as palavras ou com os números para existir. Esse conhecimento só pede a oportunidade da consciência sobre si.

Aproveito, então, essa experiência para pensar sobre o que é esse manejo da vontade dentro da escola.

Rancière (2002) afirma que o método da igualdade das inteligências é um método da vontade. Pode-se ensinar o que não se sabe e aprender o que não se sabe, a partir de uma pedagogia não explicadora, que dá espaço para que a inteligência de professor e do aluno estabeleçam relações. Mas é importante que haja entre os que ensinam e os que aprendem um material disposto na mesa, a confiança na capacidade de inteligência de todo e qualquer ser humano e a vontade.

No entanto o próprio Rancière afirma: “os excluídos do mundo da ciência, subscrevem eles próprios, o veredicto da sua exclusão (2002, p.28)”. Como se estabelece essa subscrição de um veredicto excludente num país de abismos sociais como o Brasil? Que relação essa subscrição excludente tem com a escola? Seria ela uma das hipóteses dos nossos dois alunos nunca terem tido o interesse de saber como era a escola de cinema? Entendo que essa afirmação, muitas vezes, oculta que entre a vontade e o aprendizado pode existir uma crença. Uma crença invalidante de si mesmo – como nos diz Érica na sua definição. Ou uma crença invalidante do material ou do aprendizado. Nos dois casos cabe ao professor a paciência de aguardar e cativar. Ou ter paciência de dar tempo para que se estabeleçam as relações. Nos dois casos busca-se o movimento da suspensão, observado no verbete “escola” em que Daniel Pennac descreveu como o esforço para estar no “presente do indicativo”: sem crenças no peso do passado ou no fracasso do futuro.

Pensar sobre a vontade me fez lembrar de conversas tidas com os alunos na elaboração do abecedário, quando falamos justamente sobre aprender por obrigação ou por vontade.

Montamos uma escola de brinquedo para pensar e conversar sobre a palavra escola e, a partir daí observar a possibilidade de criarem algum conceito. O grupo era formado por Islan, Cauã e Augusto, três meninos com idades entre 9 e 12 anos na época. A conversa que descrevo a seguir foi com Islan e Cauã. Augusto precisou sair um pouco antes do término. O diálogo que tivemos foi transcrito a partir do registro audiovisual.

*Eu: – Nessa escola que vocês fizeram, as pessoas iriam aprender o que elas tivessem vontade, iriam aprender o que elas fossem obrigadas a aprender ou iriam aprender dos dois modos?*

*Cauã: – Dos dois.*

*Islã: - Dos dois.*

*Eu: - Por que aprender dos dois modos é importante?*

*Cauã (indeciso):- Porque ...*

*Eu: - Pode falar! Vamos por partes, essa pergunta é muito difícil. Para não ficar complicado: por que precisamos aprender as coisas por obrigação?*

*Cauã: - Porque se não a gente não leva a sério.*

*Eu: - E você Islan? O que você acha?*

*Islã: - Porque se não a gente não aprende nada.*

*Eu (surpresa): Por que se não a gente não aprende nada?!*

*Islã: - É. Aí chega o trabalho e a gente precisa e a gente não vai aprender [o trabalho].*

O “aprender por obrigação”, é uma forma de “levar a sério” podendo estar naquela fase do processo de formar a disciplina e a capacidade de compromisso. Aprender é importante para estar preparado para um trabalho ou para o aprendizado de um trabalho no futuro – a própria “futurização” do presente. O aprendizado como formação, como tempo livre para desenvolver um amor pelo mundo ou é algo com o qual Islan está se familiarizando, ou ele absolutamente o desconhece. Se ele, no seu futuro escolar, seguir pela segunda opção – desvincular o aprendizado do amor pelo mundo – a possibilidade de uma atividade ligada à Arte ou ao Cinema tornar-se sem significado ou “inútil” será maior, pois, a princípio, a participação dessa área do conhecimento na escola pode não ter uma clara “aplicabilidade”. “Fazer cinema para quê”?

Mais adiante chegamos ao ponto da vontade. Introduzi o tema porque queria descobrir se eles tinham alguma noção do “gostar de aprender”. De aprender algo por curiosidade, por atração, por querer, por amor, por necessidade ou por contingência. Estava

com Rancière na cabeça: a vontade de aprender é um antídoto para a falta de contato na escola e para a subscrição da exclusão.

Eu: E o que se aprende por vontade? Coisas que tem haver com o que, por exemplo?

Islan: - Não sei essa...

Eu: - Essa é difícil. Há alguma coisa que vocês gostariam de aprender? Que a escola ainda não ensina, mas de que vocês gostariam?

Islã: - Sim! Aprender a dirigir!

Eu: - E você, Cauã?

Cauã: - Aprender a ser professor.

É preciso dizer que Cauã, durante todo o tempo em que se construía a escola de brinquedo, se mantinha presente, mas um pouco reservado, falava pouco e de vez em quando olhava para a construção de maneira um pouco apática. Cauã é o mais velho de três irmãos. Ajuda comumente a cuidar dos mais novos. Sua mãe é solteira e trabalha como diarista. A família é “de fora” e são negros, ou seja, é uma minoria em São Pedro. Nesse momento da conversa, havíamos terminado de montar a cidade. Então a conversa se tornou mais íntima. O olhar de Cauã foi ficando mais interessado à medida que fui buscando entender o que despertava nele a vontade de aprender. Fomos conversando de maneira casual sobre coisas que gostariam de descobrir sobre si mesmos: capacidades, coisas que gostariam de saber fazer. Tentava entender o que lhes despertava a vontade, mesmo que fosse algo que a escola não ofereceria. Buscava entender o que lhes dava um sentido para aprender, além da ideia de um trabalho, como havia dito Islã.

Eu: O que é uma vontade?

Islã: Ah, a vontade de você criar um bicho. Um cachorro. Aí você pega um cachorro e cuida. Isso é uma vontade.

Cauã: Vontade é... Eu tenho vontade de ser um jogador de futebol... É uma vontade... Eu tenho... É assim.

Eu: Vocês acham que dentro da gente a vontade mora onde?

Islan: (sem conseguir afirmar) - No coração?

Eu (validando): É a sua resposta: a vontade mora no coração. E você Cauã?

Cauã: - Na cabeça.

Eu: - Qual a diferença?

Cauã: - Porque a vontade... Eu tenho vontade fazer alguma coisa, aí eu tenho que ir pela minha cabeça.

Eu: - Mas a vontade não mora no coração?

Cauã: - Também mora.

Eu: Mas você achou que era mais importante ela morar na cabeça. Por quê?

Cauã: Por causa dos sonhos.

Eu (pensativa): Os sonhos, eles estão na cabeça da gente.

E você, Islan? Por que você acha que a vontade mora no coração?

Islan: Porque você quer ser uma coisa. Você quer ser uma coisa do fundo do seu coração. Aí vai ter um dia que o seu sonho vai se realizar? ( não completa a frase e olha para mim como que pedindo uma confirmação).

Quando Islan me fez essa pergunta eu não sabia exatamente o que lhe dizer. Parecia-me óbvio que, na verdade, o que ele me perguntava era se o fato de possuir um sonho genuíno no seu coração autorizava-o a ter vontade e acreditar nele.

Saí dessa conversa nesse dia com um certo mal-estar. Tive a sensação que tinha mexido com coisas com as quais não tinha como dar respostas ou garantia: o direito de sonhar e acreditar no sonho. Por outro lado a vontade de aprender parecia uma coisa meio nebulosa. O aprender por obrigação eles reconheciam como necessário. Mas o aprender por amor na escola parecia algo ainda difícil de se pensar – como sinalizou o Islã. Cauã afirmou que gostaria de ser professor, isso era um dado positivo. A escola lhe inspirava uma vontade. E na atividade proposta para eles de inventar uma escola haviam muitas coisas que conectavam a escola com o bem comum e amor pelo mundo: fizeram uma escola com bichos que ajudariam a criar e que fornecia alimento para a merenda; havia uma quadra, brinquedoteca, cantina, salas de aula e um ônibus para conhecerem em passeios o que existia nos livros... Mas não sabiam falar muito sobre a vontade de aprender no momento presente. A escola parecia ser algo virtual. No presente o aprender era uma obrigação. O amor de aprender na escola parecia aguardar a atenção deles mesmos, de alguém ou de algo. Ou talvez uma permissão para sonhar. Pelo que ouvimos de Islã a escola era importante apenas para desenvolver habilidades que mais tarde seriam úteis para um trabalho.

É claro que não eram obrigados a saber o que era aprender por vontade. Na verdade o mais comum é o condicionamento de aprender por obrigação. Mas para mim esse é um ponto: por que é tão difícil despertar o amor por aprender? O aprender vinculado a um desfrute do tempo livre. Bergala de alguma forma responde: “Pode-se obrigar alguém a aprender, mas não se pode obrigar a ser tocado”.

Para Eisner, por exemplo, o aprender por amor – que é semelhante ao aprender por vontade – só é possível quando desenvolvemos uma inteligência ligada ao processo de fazer e ao de sentir. Essa inteligência qualitativa porta a capacidade de nos colocar em contato, pois traz consigo um prazer de investigar. Para Eisner a educação deve aprender com a arte sobre os fundamentos dessa qualidade de inteligência.

O que estamos a fazer agora é criar uma cultura industrial nas nossas escolas, cujos valores são sensíveis e cuja concepção daquilo que é importante está reduzida. Nós conquistamos os resultados com os pagamentos, nós não prestamos atenção quase nenhuma à ideia de que o compromisso na escola pode e deve fornecer satisfações intrínsecas, e exacerbamos a importância das recompensas extrínsecas ao criar políticas que encorajam as crianças a tornar-se em receptores de interesses. A realização triunfou sobre a investigação. Eu penso que as nossas crianças merecem mais. (2008, p.8)

O filme *Dentro de si*, do qual saiu a palavra “incompreensão”, mostra um momento em que a personagem principal, Bebel, vai gradativamente acessando – à medida que entra na água – memórias alegres que guarda com as amigas da escola. Ao final, Bebel se recorda de um dia em que ela e suas amigas estavam em frente à escola vestidas com fantasias coloridas. Nesse momento, a cena volta ao momento presente e vemos Bebel de costas, sentada no rio. Bebel é chamada por uma amiga enquanto a câmera se aproxima com um ponto de vista subjetivo dela. O filme termina repentinamente, como se o espectador fosse chamado a sair de uma introspecção reflexiva do mesmo jeito que Bebel.

Esse filme contrapõe a turbulência ou o isolamento das relações na escola com a delicada alegria da amizade e do imaginário. A possibilidade de encontrar em algum encantamento o antídoto para o isolamento da incompreensão.

Segundo Crystal o que se imagina é uma outra forma de real. É invisível, mas existe. Como Deus e o Diabo para Riobaldo em “Grande Sertão, Veredas” (ROSA, 2015). O que se imagina tem força. Não importa se não o vemos.

Fresquet (2013, p. 85) pensando no fazer cinematográfico e nas pontes entre a realidade e a imaginação que promovem experiências significativas para o encontro do cinema com a escola, sugere, como proposta de exercício, trabalhar com espaços reais, conhecidos por todos e a partir deles produzir planos que levem à criação de algo inexistente. Cita um exercício criado por Bergala, chamado “espaço real e fictício”.

Bergala (2008) sugere, por exemplo, que se façam e se editem três planos num dado espaço, para que na montagem, como em um jogo de criação, possamos inventar um espaço novo. Se filmamos, por exemplo, diversos planos da escola com alguém

percorrendo esse espaço: um estudante entrando na escola; outro plano com este estudante saindo da escola; outro, entrando numa sala de aula; outro, andando pelo corredor da escola; outro, subindo por uma escada; outro, descendo; depois podemos propor aos alunos montar esses planos em ordens diferentes que podem nos fazer imaginar o espaço de um modo que não corresponde ao espaço real.

A potência desse exercício é que ele pode ser possibilidade de aproveitar certas linhas de força que muitas vezes partem dos próprios alunos, no sentido de sair da própria escola como se quisessem reinventá-la, torcê-la, extrapolá-la. Os espaços fictícios inventados podem dar forma a essas incursões no maravilhoso, no imaginário, dando volume para essa fome inexorável que crianças e jovens têm de haver algo na realidade que seja uma ponte para alguma mudança e assim encontrarem amplidão.

Quando os alunos construía seus argumentos, era muito comum que trouxessem histórias fantásticas. Buscávamos ancorá-los com algo que pudesse estar presente na experiência pessoal deles ou que pudesse estar presente no espaço da escola. Como se houvesse naquilo que é cotidiano essa ponte para a amplidão. Foi assim que no filme *Exercícios de um imaginário* (2013) – surgido desse exercício de espaços fictícios, proposto por Bergala – uma aluna queria criar um argumento de uma menina que descobria um lugar onde podia entrar em outra dimensão. Novamente a imagem do portal visto em *Dentro de si*. Ao ajudá-la a clarear sua ideia, propus o desafio de iniciar essa história na escola. Se houvesse na escola um lugar que pudesse nos levar a outra dimensão, qual seria? E perguntei-lhe qual poderia ser esse outro lugar no qual se chega após a passagem do portal. Maria Clara, essa aluna, escolheu a biblioteca: o lugar dos livros, das histórias, onde estão guardadas as incursões ao encantamento e ao conhecimento. E então surgiu “Um dia encantado”, filme dirigido também por Maria Clara. Nele, uma menina nos mostra que na biblioteca da escola existe uma pequena porta secreta que dá passagem para um jardim de belezas e só ela a conhece. No filme, a menina vai de um mundo ao outro, voltando por fim à biblioteca da escola, com absoluta normalidade, como se aquele lugar secreto desse acesso a uma fonte na qual ela sempre poderia recorrer. Exatamente o que uma biblioteca, um livro e uma história podem ser.

Quando Fresquet (2013, p.29-38) pensa sobre o que podemos aprender, sobre a importância da imaginação para a educação, cita Agambem afirmando que na antiguidade o mundo imaginário tinha uma realidade entre o mundo sensível e o mundo inteligível, sendo o

contato com ele uma condição para o conhecimento. Mais adiante, investiga com Vigotsky as formas que demonstram a ligação entre a imaginação e a realidade. E assegura que uma das formas mais potentes, pedagogicamente é quando construímos algo novo a partir de elementos que retiramos do real. Quando isso acontece devolvemos ao real uma nova significação criando uma circularidade. A circularidade criadora que sinaliza a presença da aprendizagem inventiva.

Quando Maria Clara cria o argumento de *Um dia encantado*, instigada pela possibilidade de investigar onde poderia encontrar outras dimensões dentro daquilo que vê todo dia, na verdade cria – obviamente de maneira não intencional – uma metáfora sobre o funcionamento da própria circularidade criadora. Ela nos faz delicadamente imaginar uma possibilidade oculta no instituído-instituente da escola com a qual lida.

Esse imaginário talvez seja uma porta para apreender outros significados. Significados que em sua menor possibilidade nos concedem a permissão de nutrir outras possibilidades de sonho dentro da escola. Não necessariamente ligadas a um futuro ou a um trabalho, mas à vivência de um presente. E assim permitir que a vontade de aprender se amplie porque está autorizada a envolver-se com esses significados. Essa possibilidade de aprendizagem pode estar latente, à espera. Como a porta secreta da biblioteca de Maria Clara.

**M**

**Medo**

**Minuto**

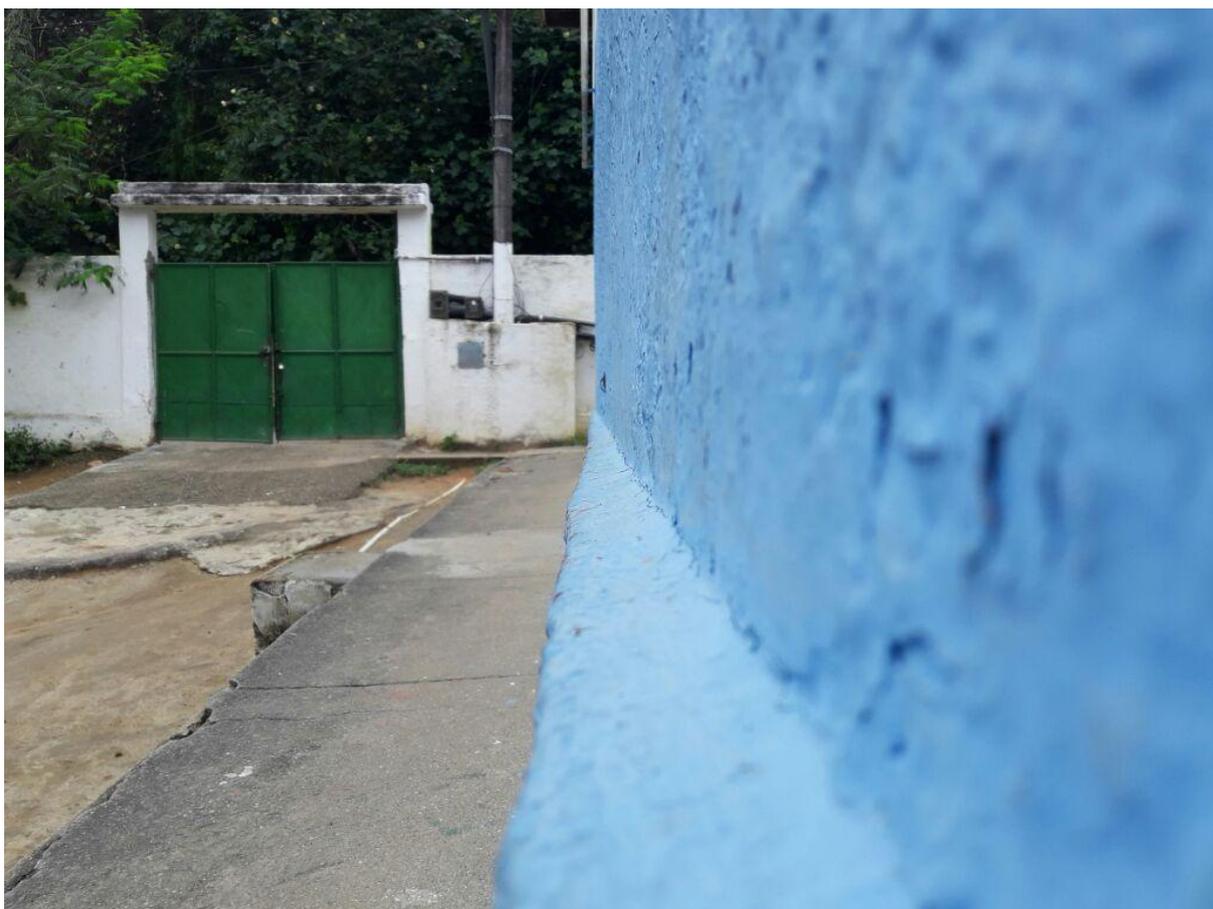


Figura 20



Figura 21

**Medo** –“ É como quando uma aranha fica na sua mão e você se sente mais fraco do que ela.”

(Crystal Siqueira, 15 anos, CEJMC)

**Minuto** –“ É um curto período de tempo. É uma coisa sutil que acontece no dia-a-dia, tipo dar bom dia para o cobrador e o motorista, e tem valor.”

(Crystal Siqueira, 15 anos, CEJMC)

“– É uma junção de segundos. Inicialmente parece impossível que alguma coisa aconteça nesse tempo, mas observando bem, muitas coisas acontecem em um minuto. É como parar no meio da rua para ouvir uma música cantando ao longe quando todo mundo passa direto.”

(Érica Müller, 14, CEJMC)

Louis e Auguste Lumière eram filhos de Antoine Lumière – um fotógrafo retratista que se tornou famoso na cidade de Lyon. Os filhos herdaram a vocação do pai. Dizem que em sua primeira viagem de férias foram até a Bretanha, no Noroeste da França e fotografavam tudo o que viam. Depois, revelaram as fotos numa gruta que existia na praia e que na maré baixa lhes permitia a escuridão necessária para o processo.

Louis e Auguste estudaram em *La Martiniere*, uma escola técnica. Em 1881, Louis formou-se em química e com apenas 17 anos, inventou uma emulsão que adiantava os trabalhos da sensibilização das placas para a revelação fotográfica. A partir daí, o pai criou com a ajuda dos filhos uma fábrica de películas para a fotografia.

Em 1894 chega à França o kinetoscópio, invenção de Thomas Edison, que permitia a projeção de imagens em movimento numa grande caixa de madeira com aproximadamente um metro de altura. Nessa caixa era possível assistir à projeção apenas individualmente, através de um pequeno visor. A partir do apoio e da sugestão de Antoine para que os filhos “brincassem” com a possibilidade de projetar imagens em movimento numa tela grande, os irmãos mantiveram-se conectados com a necessidade da invenção de algo que ampliasse as possibilidades do kinetoscópio. Em 1895, conseguem dar materialidade a isso. Criam o cinematógrafo: uma máquina capaz de filmar, copiar e projetar imagens.

Surge o cinema: invenção feita em família a partir de uma confluência de muitas outras ideias e invenções que existiam na época. No movimento da pintura Impressionista – contemporâneo desse tempo – buscava-se captar a “impressão” da marca passageira da luz. Henri Langlois, fundador da Cinemateca Francesa, no documentário *Louis Lumière, a vida em imagens* (Eric Rohmer, França, 1969) afirma que a invenção do cinema foi o clímax dessa busca da captação do que era momentâneo, iniciada pela pintura. E Fresquet citando Godard afirma que “Lumière foi o último pintor impressionista.” (FRESQUET, 2013a, p.65).

Os Irmãos passam então a realizar os seus primeiros filmes – as *Vistas* – com somente 52 segundos de duração. Esse era o tempo que cada película, de 17 metros de comprimento, levava para captar e rodar os 16 quadros por segundo, que transmitidos em velocidade permitiam o movimento da imagem. A partir daí os Irmãos Lumière e seus operadores saíram pelos mais diversos países documentando cenas da vida cotidiana. Passaram pela Europa, Ásia e África.

Henri Langlois afirma haver algo de extraordinário nas *Vistas Lumière*. Embora os filmes, numa impressão superficial, pareçam feitos ao acaso, havia uma profunda observação e estudo prévio sobre a melhor localização da câmera. Buscavam uma posição na qual conseguissem uma imagem onde houvesse a maior quantidade de planos – primeiro plano, médio, americano, geral – unidos pelo movimento. O que as *Vistas* registravam era algo profundo para a força vital daquele tempo – que transparecia nos costumes, na arte, na própria filosofia momentaneamente captada em filmes de 52 segundos.

Quando, muito tempo depois, Nathalie Bourgeois e Alain Bergala idealizaram o exercício *Minuto Lumière*, tiveram a intenção de que a criança, o jovem ou o adulto buscassem reviver esse gesto da descoberta do olhar através da câmera que nascia e se desenvolvia. Para tanto sugerem, iniciar a atividade colocando os estudantes diretamente com a projeção das *Vistas* e prepará-lo para realização do exercício com três restrições basicamente: dispor unicamente de um minuto para filmar, não mexer a câmera e tentar capturar algo do que acontece no mundo – não encenando para a câmera.

Trata-se de um exercício que produz todas as vezes uma atmosfera um pouco mágica apesar do notório estranhamento – pela distância do passado; pelo exercício de imaginação que os filmes nos colocam ao sentir como era essa época tão distante; pela ausência de som que contrasta com a nossa já habitual overdose de estímulos auditivos; pelo tempo que fundamentalmente parece passar diferente num momento em que havia o encantamento da descoberta de olhar.

Na verdade, quando se fala de realizar um *Minuto Lumière* se fala também de aprender/desaprender o próprio tempo.

A partir da familiarização dessa experiência com os alunos, poderia citar vários filmes que desaprenderam o tempo porque aprenderam a esticar o significado do que pode existir nessa duração. Sons, espaços, cores, lugares, espaços internos, sentimentos eram trazidos para o contato. Um menino observou que o movimento das nuvens brancas no céu fazia parecer fazer existir uma nuvem azul; as meninas dançavam e davam estrelas num campo de futebol, num enquadramento que permitia ver somente o chão, suas sombras, seus pés e braços e cabeças quando no chão se apoiavam; uma menina sentou-se na margem do rio e delicadamente se deixou observar olhando para as águas; vários pés caminhavam no chão e produziam o estalar de folhas secas; um cachorro surge repentino perseguindo um carro em

movimento no espelho retrovisor; estudantes na saída da escola se aglomeram na entrada de um ônibus, fazendo-os caminhar para frente, para trás e novamente para frente. A saída da escola é observada, enquadrando o cachorro de estimação de um dos professores; na árvore antiga que fica no meio do pátio, uma borboleta branca e preta permanece imóvel no caminho das formigas até ser descoberta por alguém que a instiga com uma folha.

Desaprender o tempo é um aprendizado para se emancipar dele?

Descobrir suas durações permite enxergar o que parece invisível? Enxergar com os olhos ouvindo?

Quando Érica e Crystal definem um minuto se referem a duas qualidades: a sutileza e a parada. Érica também utiliza o verbo ouvir e observar. Essas palavras me fizeram pensar que a familiarização com o exercício do Minuto *Lumière* evoca qualidades de atenção ressonantes com as do cartógrafo. Quando finalmente nos aproximamos do que um Minuto *Lumière* pode ser <sup>48</sup>, evocamos uma qualidade diferente de percepção que a semelhança do cartógrafo pede rastreio, toque, pouso, e reconhecimento atento (KASTRUP, 2015). A cartografia como gesto cognitivo propõe também gestos atencionais no campo que buscam qualidades internas de presença.

Nesse verbete, inspirada pelas conceitualizações de Érica e Crystal sobre Minuto gostaria de observar, a partir de quais dados a qualidade atencional da cartografia existe num exercício como o Minuto *Lumière*. Essa reflexão pode nos fazer ver, de que maneira um exercício fílmico faz emergir, em diversos níveis, um conhecimento sensível sobre um território. Começo descrevendo o que são essas qualidades de atenção cartográficas a partir

---

<sup>48</sup> Aqui deixamos implícita a perspectiva da familiarização com a proposta do exercício. O Minuto *Lumière* pode de fato ser uma *mise en scene* como um registro mais documental. Embora entre as 1.407 vistas produzidas pelos Irmãos *Lumière* e seus operadores encontramos vários exemplos de ambas modalidades, para o projeto pedagógico, é desejável estar atento a algo que acontece no mundo, alguma rotina previsível à qual nos antecipamos. Por exemplo, se o recreio começa às 10h30, é interessante enquadrar a porta de uma sala de aula desde o pátio e deixar tudo pronto para começar a filmar às 10h29'45", porque assim, no meio do minuto o sinal tocará, a porta se abrirá e todos sairão. É um misto do que sabemos com o que não sabemos. Sabemos que os estudantes e o professor/a sairão, mas não sabemos como, em que ordem, o que estarão fazendo na hora de sair (abrindo o lanche, correndo, gritando...) Em nossa experiência, as primeiras tentativas, principalmente dos mais jovens buscam a representação em frente à câmera como uma espécie de "teatro filmado". No entanto essa não é a proposta do exercício que pede um entendimento mais aprofundado da imagem como expressão. Nesse caso é interessante ver Minutos já feitos por outras escolas de cinema, presentes nas Mostra Mirins de Minutos *Lumière*.

Para assistir: <http://www.cinead.org/videos>; [www.cinemaencurs.org](http://www.cinemaencurs.org); [imagensemovimento.org.br](http://imagensemovimento.org.br); [inventarcomadiferenca.org.br](http://inventarcomadiferenca.org.br), entre outros.

da percepção de Kastrup (2015, p. 32-51). E procurarei relacioná-las com a nossa experiência de realização dos Minutos.

Mais adiante, inspirada pela definição de “medo” de Crystal, busco refletir sobre as pistas das palavras que emergiram dos filmes, que são qualidades de sentimentos buscando espaços de conhecimento e compartilhamento.

\*\*\*

Kastrup afirma que o cartógrafo quando está no seu campo assume um gesto atencional de concentração sem foco. Existe aí a referência a um termo usado por Deleuze no seu *Abécédaire* para significar a atitude de uma atenção, que fica à espreita da detecção e apreensão de material de uma realidade dada. A intenção de ficar à espreita não é a de buscar uma representação ou informação sobre um conhecimento qualquer, mas de assumir uma política cognitiva quando o conhecimento é engendrado junto com o agente do conhecimento.

Num exercício de *Minuto Lumière*, após vermos os filmes que nos inspiram na dinâmica do exercício, nossa primeira atividade é ir para o campo escolher o que e como queremos filmar. A função do *porteur* ou mediador é unicamente ficar disponível para auxiliar os alunos em suas escolhas. Cada aluno sabe que nesse momento o gesto de escolha, disposição e ataque é unicamente seu. O *porteur* pode delicadamente opinar ou sugerir sem, contudo, interferir na decisão do aluno.

Quando estão no campo, existem alunos que muitas vezes rapidamente querem resolver o dilema proposto pelas regras do exercício e, “solucionar logo o problema”. Esses, no início, podem facilmente cair na tentação da representação – que nesse caso é literal por ser uma política cognitiva mais simplista da proposta, ou escolhem filmar o que já conhecem, da maneira como sempre veem algum acontecimento habitual. O desafio é sempre fazer o enquadramento a certa distância, com certa luz, em determinado momento, e fundamentalmente estando ávidos do imprevisto diante de tudo que foi planejado.

Mas existem aqueles que se soltam no campo. Caminham, observam, descansam o olhar no espaço onde estão, como se não estivessem fazendo nada. Mas na verdade, podem estar à espreita da observação de algo que justifique o gesto da escolha. Como o cartógrafo, a escolha aqui reside em apostar onde se poussa a atenção. O passo anterior, tão importante quanto, é manter a atenção ao campo presente, concentrada e aberta à oportunidade. Tal como

o cartógrafo, o aluno configura o seu campo perceptivo: o que ouve, sente e vê o que lhe chama a atenção no espaço ao redor.

O ciclo da *époque*: suspensão, acolhimento e “deixar vir” pode operar aí. Observa-se o espaço – que muitas vezes foi a escola, o povoado ou a floresta – buscando uma pausa da observação cotidiana, uma reconfiguração da percepção sobre esse espaço e um acolhimento da ideia que vem. Essa é a potência desse exercício: olhar o conhecido com novos arranjos de sensibilidade, buscando ao mesmo tempo a suspensão das inclinações habituais. Conjuga-se com essa percepção outra espécie de atração – o acolhimento do inesperado, do encontro. Um contato.

Muitas vezes buscando facilitar esse trabalho de suspensão do olhar habitual, levamos os alunos inicial e propositalmente para fora da escola. Fazíamos o exercício em algum lugar onde o campo perceptivo instantaneamente saía da configuração habitual. A intenção era criar condições para que o próprio espaço acordasse ou sensibilizasse o olhar, dispersando a tentação da representação. Depois dessa primeira rodada de exercícios fazíamos então uma leva de minutos dentro da escola. O olhar voltava para o campo habitual, um pouco mais desapegado e desnaturalizado, pois já havia experimentado o exercício em outra situação. Tornava-se mais fácil olhar o instituído-instituente de um jeito novo.

Uma vez chegando ao campo com a concentração sem focalização - gesto atencional básico do cartógrafo, como já mencionamos - Kastrup identifica as quatro qualidades de atenção. A primeira delas é o rastreio: uma varredura do campo atrás de um alvo que ainda não se sabe qual é. O cartógrafo permanece em campo atento às mudanças – inclusive às mudanças do seu alvo.

O rastreio no exercício de Minuto Lumière é a qualidade inicial com a qual nos dispomos no campo. Rastreamos pistas do que chama a atenção – inclusive internamente – quando pensamos sobre o que queremos fazer ou expressar. Isso leva um tempo. Um tempo de sentir o espaço, de olhá-lo, de estar tranquilo por ainda não saber o que será feito – essa tranquilidade, às vezes, é rara na escola. Muitas vezes os alunos querem passar com pressa por esse momento de não saber qual é o alvo. Antecipam-se, filmando sem pensar muito no gesto da escolha. Outras vezes ficam confusos porque veem várias possibilidades, e mudam constantemente de alvo. É preciso uma certa calma e desapego para sentir confiança para escolher.

Mas muitas vezes são surpreendidos pelo próprio movimento da vida onde aparentemente não havia nada. Num dos primeiros minutos que fizemos a aluna optou por enquadrar a rua principal de São Pedro. A princípio, só havia carros estacionados, o coreto da praça principal ao fundo e algumas pessoas passando. Surgiu no canto direito um casal que caminhava com uma filha pequena, fazendo-a dar saltos suspensa pela mão dos pais. De repente dobra a esquina um enorme cachorro peludo, caminhando em direção à câmera, seguido pelo caminhão da mudança. “Personagens” vão surgindo e tornam tátil a vida cálida da rua do povoado. Cada novidade é uma pequena celebração.

A segunda qualidade de atenção é o toque. O toque é uma ação de reorientação da atenção provocada por algo que se sente. Somos “tocados” por um fluxo de força, tocados de uma maneira tal que nos entregamos a essa sensação sem fazer distinções, conclusões, oposições ou distanciamentos como objetivo e subjetivo. O “ser tocado” provoca uma elasticidade ou um estiramento do que se percebe – como um vislumbre. ´

No Minuto Lumière o toque é quando a câmera se permite tátil – a lembrança do regime tátil da câmera descrito por Alvarenga. Tátil porque percebe aquilo que literalmente toca como texturas, corpos, objetos, pequenas minúcias: a cabeça pendente de um cachorro dormindo, o movimento de um formigueiro quando atizado por uma pedra, o quase “não movimento” da rua visto do pátio da escola por três meninas sentadas no banco da escola.

Tátil também quando se deixa ser tocado por uma energia pulsante e latente do espaço. Muitas vezes os alunos decidiam o que filmar a partir de um sentimento que o espaço lhes provocava. Certa vez levei uma turma – que iria fazer o exercício pela primeira vez – até os jardins de uma casa em São Pedro, situada no alto de uma colina, aos pés da Pedra Eller. No lugar existe um grande gramado de onde é possível ver o povoado situado no vale e a cadeia de colinas e montanhas que o envolvem. Os alunos ao chegarem caminharam maravilhados. Sentaram-se em diversos pontos e olharam a vista. Suspensão do olhar habitual em relação à montanha, ao céu e ao aglomerado de casas que emerge do vale. Algum tempo depois foram sendo tomados pela sensação prazerosa de estar ali. Acolheram esse prazer. E todas as ideias que deixaram vir tinham uma relação corporal explícita com o espaço, afetadas pela sua dimensão de matéria-força. Então, uma aluna escolheu gravar duas amigas deitadas na grama observando o céu, mantendo a grama em primeiro plano e as meninas desfocadas. Outra aluna gravou as amigas brincando de pique num grande plano geral, que revelava a alegria em

contraste com a imensidão do céu e das montanhas ao fundo. Um aluno gravou seus amigos saltando e atravessando um plano médio como se pudessem estar voando. Por último, meninas escorregaram por uma ribanceira de grama também num plano médio, permitindo a visão rápida de seus rostos e pernas atravessando o enquadramento em diagonal. Todos foram contaminados pela energia de amplidão e liberdade do próprio lugar<sup>49</sup>.

A terceira qualidade de atenção é o pouso. Nas palavras de Kastrup: “O gesto de pouso indica que a percepção, seja ela visual, ou auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura” (2015, p.43). O pouso é uma espécie de enquadramento da atenção que estabelece um recorte de percepção fechado, médio ou amplo. Kastrup recorrendo a Vermersch se refere a “janelas atencionais” nas quais a atenção muda de escala.

Érica e Crystal quando definem o que é um minuto – definição sugerida a partir da experiência da realização do Minuto Lumière – usam analogias que recorrem ao gesto atencional do pouso e do toque. Crystal compara um minuto à gentileza de parar e cumprimentar os funcionários da empresa do ônibus que pega todos os dias. Érica “pousa” na rua para ouvir uma música que vem de longe e não é percebida. Dar-se o tempo para parar e “estar com”. Nas duas analogias o minuto é preenchido e definido pela existência de encontro e gentileza, encontro e delicadeza.

O último gesto atencional é o reconhecimento atento. O reconhecimento atento é provocado numa fissura que se abre no presente e convoca a memória. Constrói-se uma expansão da percepção através de circuitos que são acionados entre presente e passado e que ampliam a cognição.

Quando os alunos se recordam de planos ou filmes a que assistiram e recorrem a eles para elaborarem seus filmes estão agindo com reconhecimento atento. Muitas vezes, quando soltos no campo para filmar, alguns alunos decidem o que vão fazer baseados em alguma pista enviada pela memória. Essa pista vem desses filmes. Seguem a associação provocada pela lembrança. Uma vez uma aluna, após um tempo solta em rastreio no pátio da escola disse: “Eu quero filmar os alunos saindo da sala como os Irmãos Lumière filmaram a “Saída da fábrica”<sup>50</sup>. Foi assim que dispôs a câmera em frente à sala de aula na hora da saída e

---

<sup>49</sup> Disponível em <https://vimeo.com/126517179>.

<sup>50</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1h5ULfG7aaw>.

aguardou o momento em que todos saíram da sala. Reinventou a “Saída da fábrica” ao fazer uma analogia com a sala de aula.

Podemos então afirmar que o exercício do Minuto Lumière é como um exercício cartográfico sobre tempo, pessoas e espaço que pode envolver olhares que ouvem e tocam. Essa percepção condensada da vida no minuto pode depois evoluir para todo o aprendizado do cinema que virá em seguida. Bresson (2005) afirma: “A faculdade de aproveitar bem meus recursos diminui quando o seu número aumenta”. É como se precisássemos aproveitar ao máximo a aparente simplicidade do que pode existir em um minuto.

\*\*\*

E o medo?

Existe uma história da tradição oral que se chama “O jovem que não conhecia o medo” (GRILLO, 2014, p.120-124).

Um jovem se dá conta de que não sabe o que é o medo e precisa experimentá-lo. Sai pelo mundo e passa pelas situações mais estranhas, mas nunca sente medo. Após vários acontecimentos torna-se o rei de um país.

Na segunda noite que passa no castelo, a sultana, sem que ele saiba, manda colocar um pardal vivo dentro de uma sopeira, na hora do jantar. Quando o rei levanta a tampa da sopeira, o pássaro sai voando. O rapaz sentiu um fugaz calafrio. A sultana é rápida:

- Viu o que você acaba de sentir? Pois isso é o medo.

- É só isso? –perguntou o jovem.

- Você agora já tremeu uma vez, era o que buscava conseguir; o tremor será maior ou menor, mas já poderá conhecê-lo se voltar a senti-lo – respondeu ela.

Crystal, muito perceptiva, compara o medo a uma coisa pequena que tornamos grande. Na verdade, muitas vezes o medo pode ser apenas um tremor, como nessa história. Mas a adolescência é, sem dúvida, um momento da vida em que queremos saber o que é, e experimentá-lo.

Muitos sentimentos<sup>51</sup> e/ou sensações, assim como o medo, foram citados como palavras dos filmes.

Descrevo aqui quais foram e o número de vezes em que aparecem dentre os quatro filmes escolhidos para a criação do abecedário: assombro (1), suspense (1), tristeza (1), exclusão (2), solidão (2), ansiedade (2), contrariedade (1), turbulência (1), incompreensão (1), diversão (1), confusão (2), preocupação (1), expectativa (1), magia (como sinônimo de encanto -1).

Como na história, os filmes são oportunidades dos jovens experimentarem esses sentimentos e sensações que de alguma forma precisam entender. Esses sentimentos e sensações se mantêm ocultos e em suspensão no cotidiano do instituído-instituente da escola. Pertencem a experiências individuais, mas, ao serem compartilhadas como criação, tornam-se coletivizadas. Assim, o cinema torna-se tátil porque permite a possibilidade do encontro com algo que permeia uma fase da vida e clama reflexão. A partir de uma percepção aprofundada e desde que não se a obtenha “através de chantagem ao espectador”- como afirma Bergala (FRESQUET; NANCHERRY, 2012), obrigando-o a sentir ou a pensar algo.

Nesse sentido dispor os jovens à apreciação de filmes do cinema mundial, que de várias formas abordam esses sentimentos, é também oferecer variadas maneiras de experimentá-los num conhecimento que se torna autoconhecimento, como diria Boaventura de Souza Santos (2008, p. 80) ao definir pilares para um paradigma emergente de uma epistemologia desse tempo.

O filme assim torna-se uma experiência compartilhada segundo Larrosa (2002, p. 24)

... requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar; pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião; suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência, dar-se tempo e espaço.

---

<sup>51</sup> Segundo o Dicionário Aurélio (2016) a definição de sentimento é: 1- Ato ou efeito de sentir; 2 - Aptidão para receber as impressões; 3 - Sensação; sensibilidade; 4 - Consciência íntima; 5 - Faculdade de compreender; intuição; percepção; 6 - Pesar; paixão; desgosto; 7 - Pressentimento; 8 - Qualidades morais; 9 - Pêssames; 10 - ter sentimentos: ter honra, probidade, delicadeza.

No processo de trabalho com crianças e adolescentes nas duas escolas de São Pedro da Serra e Lumiar, exibimos aproximadamente 40 filmes<sup>52</sup>. Alguns foram exibidos integralmente no cineclube aberto à comunidade. Outros exibidos em fragmentos seguindo a metodologia dos planos de Bergala. Já no CE Dr. Soares foram exibidos cerca de oito filmes – enumerados no anexo da dissertação.

A pedagogia da articulação e da combinação de fragmentos (A. C. F) proposta por Bergala consiste na exibição de fragmentos e planos de filmes aos alunos. A intenção é “fazer um apelo ao imaginário e à inteligência do utilizador” (BERGALA, 2012, p.117) para que se crie um pensamento sobre possíveis relações entre esses planos. Fresquet (2013, p. 81) descreve o que é um plano e como basicamente o trabalho funciona.

O trabalho com fragmentos (ACF) além de ser viável dada a relação espaço/tempo do trabalho escolar, permite contribuir para a transmissão do cinema de um modo bem diversificado, oferecendo múltiplas opções de difícil escolha no circuito comercial e no espaço doméstico, introduzindo ao mesmo tempo petiscos da história e da linguagem de um modo não linear. O ACF trabalha, principalmente, com planos. O plano é considerado como “a menor célula viva, animada, dotada de temporalidade, de devir, de ritmo, gozando de uma autonomia relativa, constitutiva do grande corpo-cinema” (BERGALA, 2006, p.123). Unidade mínima do filme, o plano consiste numa interface ideal entre uma aproximação analítica (pela multidão de parâmetros e elementos linguísticos de cinema que podem ser nele descobertos) e uma iniciação à criação (pela tomada de consciência de todas as escolhas que ele carrega).

Para tanto existe uma atenção com a velocidade com a qual esses planos são exibidos para que a combinação entre um fragmento e outro produza uma alquimia, chamada transversalidade por Bergala. Dar espaço para que a transversalidade atue é permitir que o espectador crie relações entre os planos a partir do que lhe toca. Para tanto o “*passeur*” escolhe esses planos de acordo com a intenção que deseja focar. Essa escolha pode passar pelas minúcias do cinema enquanto arte (abordando enquadramentos, movimentos de câmera, luz e sombra), mas também pode, em determinado momento, ser uma reunião em bloco de planos de filmes diversos, que falem aos estudantes enquanto temática de um olhar sobre a vida, um motivo visual ou emoção – como já dissemos a partir de Nuria Aidelman. O silêncio também é prezado e as conversas – a partir do que chama a atenção na experiência e não dos conceitos – ocorrem sempre depois da exibição.

---

<sup>52</sup> A lista de filmes exibidos está disponível no anexo C.

Jean Renoir em entrevista a Eric Rohmer no documentário *Louis Lumière: A Vida em Imagens* (Eric Rohmer, França, 1968) afirma que “Não há obra de arte se o público não colabora. A condição da obra de arte é não definir tudo ao público, se não permitir (ao público) imaginar também uma parte da ação, uma parte dos sentimentos”. O trabalho com a pedagogia da A. C. F. dá continuidade às relações de emancipação propostas por Rancière, agora a partir também do ponto de vista de um espectador emancipado (RANCIÈRE, 2012). Ele, o nosso espectador ativo, faz uma gestão da recepção do filme a partir de suas próprias referências e experiências pessoais. Por isso diferentes planos, de diferentes filmes dispostos numa determinada ordem, permitem-lhe construir um terceiro filme que vem das “combinações frescas” produzidas – lembradas por Migliorin (2015, p. 81). Cada plano provoca uma ressonância naquele que vem em seguida, dialogando com esse tempo interno do espectador. Bresson sintetiza isso com precisão poética: “é necessário que uma imagem se transforme no contato com outras imagens como uma cor no contato com outras cores. O azul não é um mesmo azul, ao lado de um verde, de um amarelo e de um vermelho” (1979, p. 16).

N

Nuvem

Nova Geração

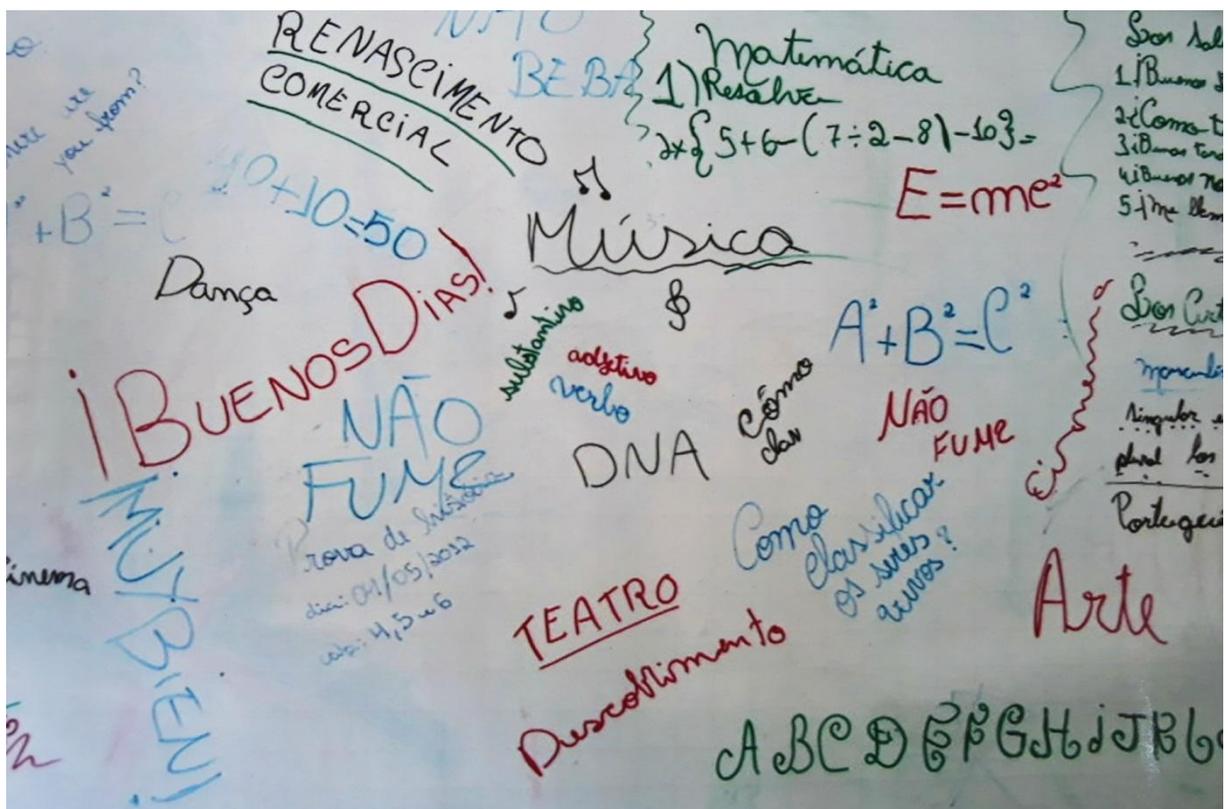


Figura 22



Figura 23

Era uma nuvem muito engraçada.  
 Não tinha amigos, não tinha nada.  
 Ninguém sabia de onde ela era.  
 Onde morava em São Pedro da Serra.  
 O que ela via tão lá do alto?  
 Gente bonita ou muito asfalto?  
 O que ela via tão lá de cima?  
 A Escola de Artes?  
 Ou a piscina?  
 Ela adorava nadar no vento  
 Porque sentava no seu assento.  
 Ela adorava andar de barco  
 Porque do barco via os peixinhos.

(Poesia feita pela turma do terceiro ano/2014/EMSPS para o filme *A Pequena Nuvem*)

Na letra N formamos uma nuvem que se condensa a partir de tudo o que foi pensado até aqui.

Como nuvem da imaginação, olhamos para baixo e contemplamos as linhas que foram possíveis traçar. Acumulamos vapor e estamos virando chuva.

Como nuvem virtual acumulamos aqui os arquivos que compartilhamos.

Olhando para trás, percebo que um dos dados da pesquisa também é observar atentamente as palavras com as quais conseguimos conceitualizações dos estudantes como um conjunto: aluno, arte, adolescência, beleza, cinema, escola, filme, imaginário, incompreensão, minuto, medo. E as que ainda virão: professor, percepção, personalidade, sensibilidade, sonho, turbulência.

Entre o aluno e o professor. Entre a escola, a arte e o cinema. Entre o minuto e a percepção. Entre a adolescência, a sensibilidade e a beleza. Entre o medo e o imaginário. Entre a incompreensão e o sonho. Entre a personalidade e a turbulência. O que pulsa?

Busca do que pode ser presença no presente dentro da escola. E também de como encontrar o amor pelo mundo nesse espaço.

\*\*\*

Como último ponto da análise gostaria de trazer como os alunos revelaram nesse processo a sua apropriação do trabalho como nova geração.

Para Maaschelein e Simons (2015), o aluno é parte de uma *nova geração*. Essa afirmação não compromete necessariamente a escola com a busca da inovação. Mas traz à tona dois pontos fundamentais que estão conectados nesse lugar do aluno: a transmissão e o tempo.

O professor, representante da geração mais velha, disponibiliza aos alunos um conhecimento sobre o mundo usado pela sua geração. Na escola esse conhecimento será desmembrado, analisado, profanado.

Quando a geração mais velha transmite um conhecimento do mundo à geração mais nova, torna-o disponível para que os jovens o experimentem e desenvolvam um interesse pelo mundo. O uso que a geração mais nova fará desse conhecimento é uma incógnita. Cabe à geração mais velha criar uma situação de estudo e aprendizagem, que disponibilize recursos para que a nova geração desenvolva esse amor compromissado, apropriando-se gradativamente desse conhecimento e usando-o, mais tarde, para renová-lo.

A geração mais velha tem expectativas sobre os alunos, expectativas sobre de que maneira e com que tipo de conhecimento os jovens devem sair da escola. O professor é verdadeiramente o mais velho por definição, como afirma Jorge Larrosa em seu abecedário (FRESQUET, 2016), já que experienciou o conteúdo com o qual trabalha e só pode trazer certas questões e colocá-las na mesa porque já as vivenciou. Com aquele conhecimento, presume-se que o professor trilhou e trilha um caminho no seu tempo.

Mas o tempo dos alunos é distinto e o caminho que vão percorrer também. Nesse sentido é preciso que a geração mais nova se aproprie do conhecimento que encontra na escola para renová-lo, colocar nele a sua contribuição e cumprir com o seu papel.

Um dado importante, que mostra que de alguma forma houve apropriação pelos estudantes no processo, foi a desenvoltura com que sempre defenderam seus filmes nos sete festivais de que participaram presencialmente. Essa apropriação contaminou a própria comunidade que por duas vezes apoiou a ida dos alunos a esses festivais. Numa das vezes um livro de ouro foi passado no comércio local pelos estudantes para que juntassem doações para alugarmos um ônibus e poder ir à Mostra Geração de 2012. Em outra os próprios alunos organizaram uma cantina na festa junina da escola.

Essa apropriação de alguma forma aparece novamente na criação do abecedário. Ao reverem seus filmes os estudantes expressaram uma noção de que reconheciam suas experiências no que fizeram e enxergavam um desenvolvimento do seu trabalho.

Aqui estão algumas frases do registro audiovisual que foram ditas.

“Como o nosso filme é mostrado para diferentes tipos de pessoas, eu acho que isso mostra como a gente vive. Assim de certa forma é... as nossas características, do lugar, das pessoas que moram aqui”.

“Vou começar com o meu [filme] favorito que é \*\*\*. Não é porque todo mundo acha ele bom, mas é porque dá para ver o quanto a gente evoluiu.”

“Foi um filme que eu pude ver o quanto a gente tava caminhando com nossos pés.”

“A gente expôs tudo o que a gente pensava [no filme], tudo o que a gente precisava pôr, expor. Isso foi muito legal.”

“Eu acho que foi uma forma da gente liberar o que estava dentro da gente”.

Sabemos que esses são pequenos sinais. Não significam pedagógica ou esteticamente um aprendizado. Mas constituem uma constelação de minúsculas iniciações para caminhos de uma escuta atenta, de um olhar delicado para perceber o mundo e a si mesmo, desnaturalizando processos..

Num outro sentido a criação do abecedário também materializa um processo de apropriação desse trabalho como circularidade criadora.

Os alunos representaram e inventaram mundos em seus filmes. Com sua imaginação mostraram a sua escola – a outras escolas e alunos – maneiras de olhar o mundo e de estar no mundo. O cinema desvelou um modo de relação com o mundo que remete à própria maneira com a qual se dá origem ao conhecimento: descobrindo o que já existe ou inventando o que ainda está para existir. (FRESQUET, 2017, p. 45).

Fizeram emergir desses filmes palavras e conceitos. Esses conceitos, produzidos colaborativamente, são uma forma de conhecimento sensível sobre o que fizeram e sobre os mundos que esses filmes revelam nos planos da subjetividade. Apropriaram-se dessas palavras e buscaram nelas significado – e ainda, inventaram outros significados possíveis a partir de um sentir. As ações da escola de cinema promoveram uma pedagogia do olhar e da escuta que foram belamente sintetizadas como experiência intelectual e sensível na construção

do abecedário. Significados diversos emergiram; diversas versões sobre as palavras - a partir de um contato interior com o que foi criado. Dicionários foram consultados; jogos, pinturas e histórias foram somados na busca dessa qualidade de escuta interna iniciada com a travessia das imagens em movimento. O abecedário tornou-se assim apropriação criativa de um conhecimento sensível da própria produção.

**P**

**Professor**

**Percepção**

**Personalidade**

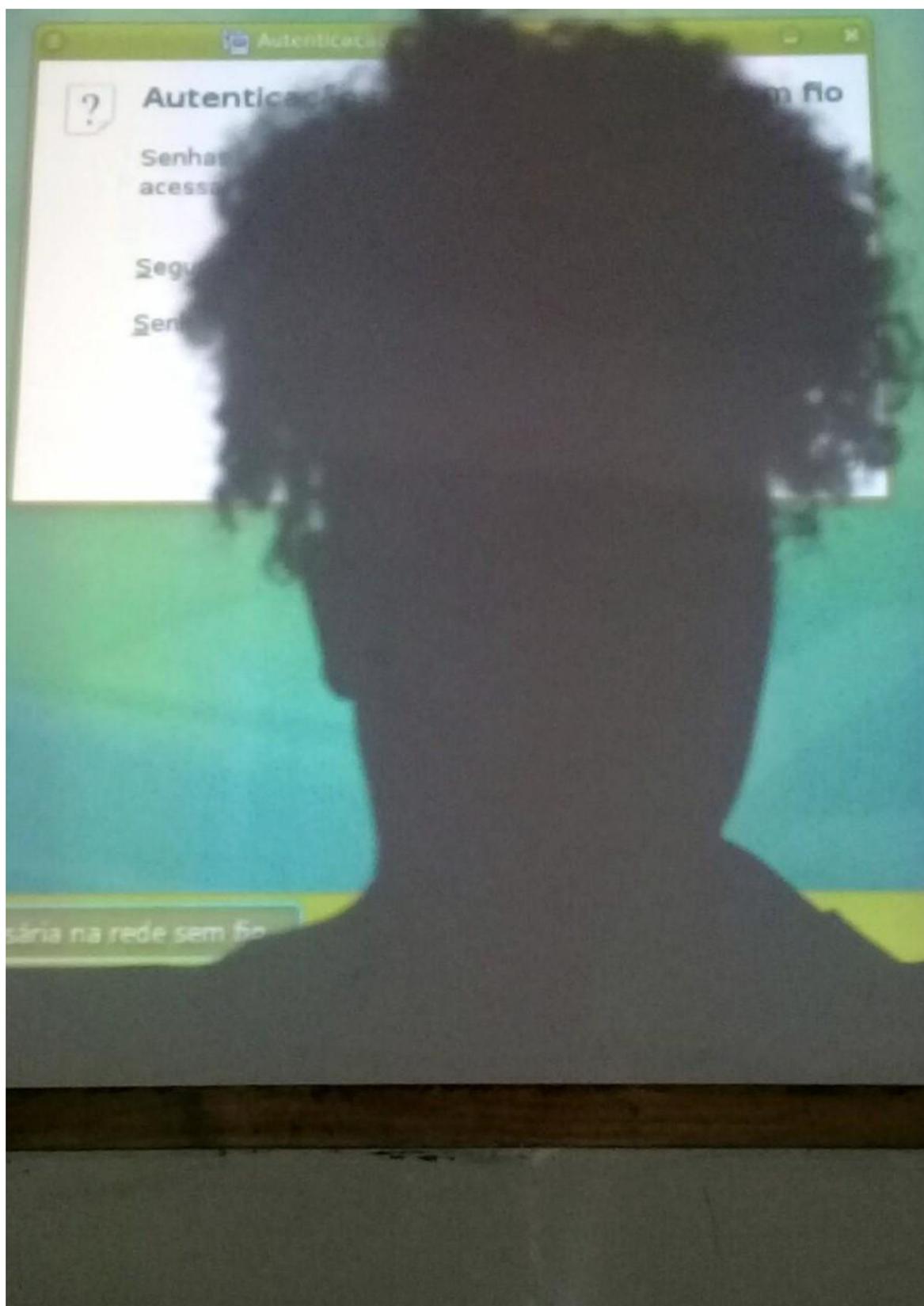


Figura 24



Figura 25

**Professor** – “É aquela pessoa que esclarece as coisas para a gente, tanto a matéria como sobre a vida mesmo” (Érica, 14, CEJMC).

“É aquele que te explica algo, mas que nem sempre é preciso. É tipo a moça da papelaria: você quer comprar um lápis e ela te fala sobre mil borrachas” (Crystal, 15, CEJMC).

“É uma pessoa que ensina às crianças. E quando ele era criança ele também foi um aluno. Ele estudou e virou professor” (Augusto, 11, EMSPS).

“ O professor é aquele que ensina, traz segurança, e fala a verdade sobre a vida”. (Letícia, 11 e Sara, 13, EMSPS).

**Percepção** – “É como um alerta que pisca” (Érica, 14, CEJMC).

**Personalidade** – “ É como a nossa maior obra de arte. A personalidade é a palavra que envolve tudo o que nós pensamos de nós mesmos. Nessa obra de arte - que é como um quadro branco – nós podemos desenhar, escrever, nós podemos ser o que quisermos” (Érica Müller, 14, CEJMC).

No decorrer dessa pesquisa, a partir dos dois planos de experiência – a escola de cinema e o abecedário – busquei investigar que tipo de contato o cinema proporciona na escola atual. Sem dúvida, procurar entender o que é o contato vem de uma necessidade percebida e trabalhada no dia a dia da escola.

No plano da realização da escola de cinema, a partir de outra disposição de como estar na escola e de como estar com os alunos, o encontro diferenciado com o professor é uma forma de contato.

(...) se há uma dimensão propriamente política na presença do cinema na escola, hoje ela passa pela possibilidade de um encontro entre inteligências e capacidades igualmente potentes entre estudantes e professores (MIGLIORIN, 2014, p. 158).

Através das experiências de cinema encontramos na disposição entre alunos e professores algo novo. A invenção foi partir do princípio de que aprendíamos juntos. Sem dúvida, nós professores tínhamos mais horas de voo; mais filmes vistos; mais livros lidos; mais escolhas; mais experiências. Nossa função nesse processo era colocar esse material à disposição, com um propósito de encontrar e produzir esse conhecimento sensível e vital sobre si mesmo em relação com o mundo. Colocamos-nos como *passseurs*, lado a lado. No que dizia respeito ao cinema, juntos descobrimos muito.

Isso muitas vezes foi alvo de polêmica ou descrédito dentro ou fora da própria escola. Não estamos acostumados a admitir que alunos e professores possam aprender. Habitualmente, estamos acostumados a pensar que na escola é dever do professor dominar o conhecimento. Mas neste caso, professores e estudantes estavam aprendendo algo estranho à escola, algo de cinema, juntos, como descoberta e como invenção.

Em alguns momentos fomos delicada ou sutilmente desacreditados por aqueles que claramente tinham mais conhecimento de cinema do que nós e que sem dúvida estavam mais bem preparados. Aonde e como encaixamos as experiências que vivemos na escola de cinema, e que produziram em todos nós uma memória de algo vivo da qual o abecedário é um singelo espelho? Como compreendemos o que ali ocorreu se não havia entre nós esse amplo “domínio” técnico do cinema?

Sinto que o que entre nós poderia ser uma aparente fraqueza – nossa falta de amplo conhecimento – era na verdade nossa maior riqueza. Nosso sabido desconhecimento nos fazia apaixonados pela descoberta, abertos para uma sincera horizontalidade de relações com os

alunos e atentos a beleza do que fosse simples. E é o filósofo Idries Shah quem adverte: “A simplicidade é mais complicada do que parece” (1982, p. 29).

É interessante observar que em todas as conceitualizações feitas pelos alunos sobre “professor” existe algo que diz respeito a um contato/encontro com a vida. Érica, Letícia e Sara, à sua maneira, remetem a isso claramente, lembrando Masschelein e Simons, como já disseram: um professor é a extensão daquilo com que trabalha. Muito provavelmente daí vem a segurança transmitida, citada por Letícia e Sara. Essa segurança traz a sensação de que através do professor conhecemos “a verdade sobre a vida”. Não porque o professor tem o domínio autoritário e inalcançável sobre o que é a verdade. Mas porque se o professor trabalha com algo que lhe dá um sentido interior, isso é verdadeiro.

Como quando Nasrudin criou a verdade.

“Estas leis não tornam melhores as pessoas”, disse Nasrudin ao Rei, “elas devem praticar certas coisas de modo a se sintonizarem com a verdade interior, que se assemelha apenas levemente à verdade aparente.”

O Rei decidiu que poderia fazer as pessoas observarem a verdade – e o faria. Ele poderia fazê-las praticar a autenticidade.

O acesso à sua cidade era feito por uma ponte, sobre a qual o Rei ordenou que fosse construída uma forca.

Quando os portões foram abertos ao alvorecer do dia seguinte, o Capitão da Guarda estava postado à frente de um pelotão para averiguar todos que por ali entrassem.

Um édito foi proclamado: “Todos serão interrogados. Aquele que falar a verdade terá seu ingresso. Se mentir será enforcado”.

Nasrudin deu um passo à frente.

“Aonde vai”?

“Estou a caminho da forca”, respondeu Nasrudin calmamente.

“Não acreditamos em você”!

“Muito bem, se estiver mentindo, enforcuem-me”!

“Mas se o enforcarmos por mentir, faremos com que aquilo que disse seja a verdade”!

“Isso mesmo: agora sabem o que é a verdade.” (KHAWAJAH, 1994, p. 25).

Crystal, por outro lado, nos aponta com a analogia da papelaria, o outro extremo dessa relação: a vontade interior do aluno. Essa vontade – sinal de fumaça que pode dar a pista de um inter-esse – pode ser um primeiro sinal de uma necessidade. E a necessidade muitas vezes é um forte sentido interior.

O contato professor aluno é o encontro dessas duas verdades, explicadas singelamente pelo Augusto quando nos lembra que todo professor também já foi criança e também já foi aluno. Portanto um professor pode se lembrar e ser guiado pela memória do que já foi um dia – ou ainda é, secretamente. No entanto, “O homem está no menino só que o menino não sabe. O menino está no homem, só que o homem o esqueceu.” (ZIRALDO, 1997, p. 86). É preciso manter acesa a memória da criança que já se foi – e que se guarda dentro – para que adulto, jovem e criança possam falar e ouvir. E a sala de aula, assim como o cinema na escola, encontre uma dimensão ampliada.

O cinema que chega hoje nas salas de aula e em toda a escola pode reinventar limites. É um cinema que transforma e brinca com as condições arquitetônicas das escolas e seus espaços, deslocando entendimentos do que compreendemos por cinema. Um cinema menos hegemônico, que absorve e “joga” com às interferências de pessoas, ruídos, entradas de luz, falas e telas improvisadas e outros deslocamentos materiais. Um cinema com possibilidades ampliadas. Segundo André Parente, (2017, p. 24):

o cinema expandido caracteriza-se por duas vertentes: as instalações, que reinventam a sala de cinema em outros espaços, e as instalações, que radicalizam o processo de hibridizações entre diferentes mídias. Enquanto o cinema experimental se restringia às experimentações com o cinema, e a videoarte se notabilizou pelo uso da imagem eletrônica, o cinema expandido é o cinema ampliado, o cinema ambiental, o cinema hibridizado.

O cinema expandido na escola inventa possibilidades de projeção com o quadro branco, na parede da quadra, na entrada da escola, no pátio. Na escola de cinema fizemos projeções em todos esses lugares. Muitas vezes para criar novas relações com esses espaços. No nosso primeiro cineclube na escola, Ricardo projetou os filmes dos Irmãos Lumière na parede da pequena quadra de basquete, próxima da entrada da escola e que podia ser vista pelos passantes da rua principal. As pessoas da rua paravam para ver e alguns perguntaram depois o que era “aquilo” que estava acontecendo na escola. Outra vez, em outro cineclube, projetamos repetidas vezes em sequência, um minuto Lumière em que três meninas estavam sentadas num banco no pátio da escola, olhando o movimento da rua. Projetamos a imagem num muro branco do pátio aberto que dá para rua, onde havia um banco para sentar. A imagem dos dois bancos – o filmado e o real – praticamente coincidiam e por um momento era possível imaginar que as meninas estavam lá, no muro da escola, como “aparições”. Como se não houvesse o muro. É claro que os alunos reagiram de várias formas: “Para que vocês estão fazendo isso?”, “Isso significa o que”? Quando dizíamos que não havia uma resposta,

que era só para observar e imaginar, alguns ficavam desapontados. Outros ficavam quietos, olhando. Mas não ficavam indiferentes. E mesmo aqueles que se desapontavam, por um momento pararam: olharam de outra forma para o espaço conhecido; fizeram para si mesmos uma pergunta sobre aquilo.

Fresquet (2017, p. 46) se apropria do termo “cinema-expandido” para imaginar o que o cinema pode, quando entra na escola. Ele cria uma “sala de aula expandida”. A sala de aula expandida é uma sala que se amplia por estar disponível “ao indeterminado que mora nela”, e pode magicamente ir além de suas paredes e ocupar outros espaços da escola (biblioteca, quadra, entrada, corredor, cozinha). Ela se desloca e se reinventa quando existe uma abertura para a “potência da intensidade do encontro entre docentes, discentes e conhecimento escolar”.

Essa intensidade do encontro permite sinalizar percepções – alertas que piscam – sobre outras possibilidades do que podemos ser na escola, com o cinema. Ser como um quadro branco ainda por fazer, como uma tela (ou espaço) ainda por receber (ou descobrir) uma projeção.

A seguir algumas percepções do que aprendemos desaprendendo, preenchendo o quadro branco do contato-encontro que advém das possibilidades do cinema na escola.

**S**

**Sonho**

**Sensibilidade**



Figura 26

**Sonho** – “É como ver uma pessoa atrasada tentando pegar um ônibus” (Monique Barroso, 14, CEJMC).

“Um sonho é uma coisa que a gente tem vontade de fazer. Uma coisa que a gente gosta de fazer. E aí a gente sonha a gente fazendo o que a gente gosta de fazer” (Cauã, 12, EMSPS).

“Um sonho é quando a gente quer fazer alguma coisa e se realiza? (...) Porque você quer ser uma coisa. Você quer ser uma coisa do fundo do seu coração. Aí vai ter um dia que o seu sonho vai se realizar?” (Islã, 11, EMSPS)

**Sensibilidade** – “Ser sensível é ser forte acima de tudo” (Érica Müller, 14, CEJMC).

O objetivo central dessa dissertação foi observar de que maneira o cinema é um vetor que propicia um encontro diferenciado na escola. Observar os modos pelos quais esse contato produzido pelo cinema fez emergir conhecimento sensível sobre si e sobre o mundo, como um olhar que ouve e toca, essa foi a minha intenção.

No abecedário criado pelos estudantes busquei pistas sobre o que poderia ser esse conhecimento: sua sutileza, delicadeza e relevância na escola atual. Se a escola precisa erguer muros para não ser invadida pelo caos do mundo – e dessa forma garantir a possibilidade de que todos tenhamos igualmente um ponto de partida na educação – ao mesmo tempo esse muro tem buracos, frestas. E precisamos escolher, como nos diz Larrosa (FRESQUET, 2016), quais desses buracos vamos tapar, enquanto clareamos e precisamos com quais critérios pedagógicos escolheremos os buracos pelos quais vamos olhar. O cinema, ele mesmo arte do olhar, pode ser representação de um mundo de consumo, violência e alienação. Mas buscamos aqui como termo de referência, um cinema que se descobre olhando como olhar de criança. Um olhar que está atento ao mundo, curioso, que sabe que não sabe e pode aprender, porque está disponível, como o quadro branco que nos lembrou Érica. Sem aglutinações consolidadas. Movimentando-se na fluência entre o que se conhece e o que é descoberta.

Na letra **A** os conceitos de aprendizagem inventiva como circularidade criadora e inteligência quente nos permitiram refletir sobre fazer cinema como processo criativo, como dispositivo escolar que pode criar novos arranjos entre inteligência, sensibilidade e memória, através de um trabalho aprofundado com as emoções e com a escolha das imagens. Esses arranjos permitem que na criação e realização de um filme, alunos e professores vivam processos de desterritorialização: nas relações de emancipação construídas, na vivência do processo criativo que é o cinema, feito de imagens e sons. E processos de territorialização: quando investigam a si mesmos buscando compreender como se sente o que se sente. Novas percepções e combinações entre memória e sensibilidade permitiram que um filme produzido, por exemplo, pelos alunos, fosse de maneira não intencional espelho do que alguns deles estavam vivendo. Um espelho por eles reconhecido e que anos depois, ao ser revisto, fez com que olhassem de maneira renovada essa época de suas vidas. Saber que esse processo de territorialização e desterritorialização é um sinal de uma aprendizagem inventiva, que escava

sinais do que virtualmente já existe, permitiu pensar na educação como travessia na qual conduzimos ao mesmo tempo em que somos conduzidos, caminhando juntos.

Na letra **B** me nutri com outros trabalhos que serviram de inspiração para essa cartografia. Como metodologia, busquei a criação do abecedário como dispositivo para possibilitar um plano comum com os estudantes sobre as pistas da qualidade desse conhecimento sensível, que emerge de seus filmes e do seu processo criativo. O abecedário foi também dispositivo que nos propiciou manter a mesma intenção de uma relação emancipadora com a qual nos dispusemos no cinema: com a confiança na igualdade das inteligências. A ressonância dessa pesquisa, ao lado de todas as outras que já foram feitas, abordando facetas diversas do cinema, é o uso do dispositivo-abecedário como um fluxo de pensamento colaborativo dessa pesquisa intervenção.

Na letra **C** os conceitos dos regimes de tato e de escuta, trazidos por Alvarenga, clarearam a possibilidade de que o próprio filme abecedário – proposto desde o início da pesquisa – fosse uma forma de “dissertação audiovisual” que também busca regimes de tato e de escuta no/ao olhar. Seria difícil pensar sobre o contato sem buscar produzir contato. Por outro lado, o regime de um olhar que olha tocando e ouvindo, explica a alteridade sentida na exibição dos filmes dos estudantes na escola, como se se dispusesse ali um convite a outro regime de sensibilidade. Particularmente, o estudo de Alvarenga sinaliza a potencialidade diferenciada de conhecimento sensível produzida pelo cinema documental, ao mesmo tempo em que faz pensar na busca e produção desse conhecimento no cinema de ficção.

Na letra **D** o conceito de política ontológica determina que um professor de Arte, numa escola pública, *professe* uma escolha curricular conectada com uma ontologia sobre seus alunos e sua escola. A opção de preparar os alunos para a construção dos verbetes, inspirada pelo conceito da redução fenomenológica, foi uma tentativa de conversar com esses alunos sobre seus filmes, suscitando neles um contato com o que fizeram como inteligência quente. A sugestão da criação das analogias foi a busca de um pensamento integrado a um regime de sensibilidade no qual buscassem olhar, tocar e ouvir esses conceitos com sua experiência.

Na letra **E** o diálogo entre Masschelein e Simons e Bergala sugere que as duas maneiras diferentes de pensar a escola podem integrar-se e maximizar-se como suspensão e profanação uma da outra, descobrindo sentidos. O professor suspende e profana a escola ao

aprender sobre o cinema com o cineasta, com o filme. A sala de aula, ampliada pelo cinema, permite a descoberta de outras relações com o espaço e as pessoas da escola, observadas por esse olhar que busca contato. Através do cinema a escola e o lugar que a circunvizinha podem ser esquadrihados, sentidos, tocados, ouvidos, produzindo conhecimento sensível imbuído de uma ontologia captada pela imagem. Essa ontologia, como foi visto na letra C, aproxima a própria escola daquilo com a qual muitas vezes se mantém distante por estar organizada num regime focado e disciplinado de atenção, que pode isolar os corpos e sua sensorialidade. No entanto seria necessário aprofundar essa experiência. Por sua vez o cineasta suspende e profana o cinema ao aprender sobre a escola com o professor. Minha experiência de convívio com cineastas e escola foi pequena e restrita, mas intensamente no “Curso de aperfeiçoamento em cinema para professores da educação básica”, promovido pelo CINEAD em 2012. No entanto, estudando a própria experiência de projetos como o *Cinema Em Curs* e o *Inventar com Diferença* (MIGLIORIN, 2015), percebo que o cineasta pode captar a força política e ética que o cinema promove na escola quando entra nesse espaço, embasado por uma igualdade de inteligências. Para isso o cineasta deve se abrir para, junto com professores e alunos, esquadrihar as contribuições sensíveis do cinema nesse território, observando tempos e processos desse lugar. Iniciativas como o projeto Elogio da Escola organizado por Jorge Larrosa em 2016 – por sua vez inspirado pelo filme *Elogi del`escola* (Cinema Em Curs, Espanha, 2010) – e inspirador de *Teoria da Escola* (Maximiliano López, Brasil, 2016) sinalizam que o cinema ajuda a escola a apreender a sua própria presença ativa, quando se dispõe a conhecê-la e estabelecer contato.

Na letra **F** a descrição das atividades realizadas para a preparação e a criação do abecedário, e os resultados obtidos, se por um lado revelam o caminho que traçamos, por outro sinalizam que mais poderia ser pensado e aprofundado, se houvesse mais tempo de trabalho e a possibilidade de encontro com outras escolas. Esse diálogo permitiria a reflexão sobre como as diferenças de lugar e procedimentos influenciam a emergência de um conhecimento. Por outro lado, observando minhas próprias expectativas sobre o abecedário dos estudantes, percebo com alegria que o que emergiu nos conceitos tem muita riqueza. Os caminhos traçados para a emergência desses conceitos foram sendo redefinidos no próprio caminhar. Cheguei aonde almejava de uma maneira muitas vezes diversa da que esperava.

Na letra **G** a especificidade da escolha do gesto da análise, como observação dos deslocamentos entre instituído-instituinte, permitiram mais uma vez pensar que o cinema na

escola possibilita a emergência de uma sala de aula ampliada, que almeja olhar, sentir e pensar a própria escola e o seu lugar.

Na letra **H** as descrições da política ontológica e do processo de trabalho da Oficina Escola de Arte Granada produzem uma reflexão sobre o conhecimento sensível que emerge a partir de uma preservação criativa do tempo livre. Essa possibilidade se afina com o todo o pensamento que busca o estar na escola como “a produção de uma forma de presença”. A presença no presente vivida na Escola Granada, defendida por Masschelein e Simons e pensada e estudada por Maximiliano Valério Lopez através de um filme, evidencia mais uma vez a possibilidade do cinema na escola como dispositivo que pode estudar o contato.

Na letra **I** refleti sobre a vontade como propulsora de um processo de emancipação. A partir de um vácuo detectado numa conversa com os meninos sobre o que seria uma vontade de aprender na escola, pensei sobre a força do imaginário como gerador de contato nesse espaço. A potência do cinema, como provocador desse imaginário que reinventa espaços e histórias, novamente nos conecta com a circularidade criadora que ressignifica esses mesmos espaços e experiências. Essa ressignificação, exemplificada pelo filme *Um dia encantado* (CineZé, Brasil, 2014), alimenta outras vontades de aprender. Vontades que descolam o processo de aprendizagem unicamente de uma promessa de trabalho ou futuro e buscam o contato com dimensões ampliadas de vida. Quando a escola dá espaço a essas vontades, que nos fazem compreender e atentar para algo que traz encantamento pelo sensível, e conexão com uma amplitude de significado, conclui-se que a noção de um processo de aprendizagem também se amplia porque porta contato com uma incandescência. Como um alimento para a nossa alma selvagem, arquétipo de uma integridade e sabedoria do sentir.

Na letra **M** a relação das qualidades de atenção na execução do exercício Minuto Lumière com as qualidades de atenção no trabalho do cartógrafo, novamente fazem pensar sobre as distintas maneiras pelas quais o fazer cinema porta um gesto cognitivo que faz emergir conhecimento sensível ao evocar um estado de presença no campo. Por outro lado, os filmes, criados e assistidos no processo da realização da escola de cinema, evidenciam outras possibilidades de emergência desse conhecimento: através da identificação dos estudantes com sentimentos e sensações que, nessa fase da vida, lhes chamam a atenção e lhes requisitam formas de contato com um conhecimento que é autoconhecimento. Outra possibilidade é o ato de tecer laços entre distintos filmes através da pedagogia da articulação de fragmentos.

Na letra **N** refleti sobre como o compartilhamento dos filmes feitos e a realização do abecedário sinalizaram apropriações dos estudantes sobre o conhecimento sensível que emergiu no processo. Essa apropriação é a afirmação de que houve espaço no processo de reflexão dos dois planos da experiência para que fossem reconhecidos como nova geração.

Na letra **P** ao pensar sobre as definições dos alunos a respeito do conceito de “professor” arrisco apostar que só é possível estabelecer uma relação de igualdade de inteligências, ensinando e aprendendo sobre o que não se sabe – no nosso caso o cinema – se no processo somos guiados pelo contato com aquilo que nos dá um sentido interior, que nos orienta a uma atenção, amor e cuidado ao mundo.

Na letra **S** inspirada pelas três versões dos alunos sobre a palavra “sonho”: uma afirmativa e duas incertas e urgentes – conclui-se o quão necessário são todas as formas de contato na escola que nos autorizam a ouvir, encontrar e inventar sonhos, para que o aprender seja nutrido por um encantamento que traz outros sentidos para o presente e para o futuro. E atenta à sagaz definição de Érica – é preciso ser forte para ser sensível– conclui-se que o contato com a produção de conhecimento sensível na escola é uma forma de existência e resistência nesse espaço.

**T**

**Turbulência**



Figura 27

**Turbulência** – “É como estar mergulhando tranquilamente num rio e de repente a correnteza vem, muda tudo de lugar e muda a gente também.” (Crystal Siqueira, 15 anos, CEJMC).

Essa pesquisa abecedário finaliza. Olho para trás observando a trajetória do rio. O que faltou? Ouvir tantos estudantes que passaram pela escola de cinema e que infelizmente não puderam estar presentes. Ouvir outros, de outras escolas, de outros contextos, com outras experiências. Conhecer esses outros processos pelos quais o cinema promoveu encontros. De que maneira aconteceram. Como estabeleceram contato. Como a comunidade escolar recebeu seus filmes. Observar de acordo com distintas faixas etárias e contextos quais regimes de escuta e tato que o cinema provocou. Comparar ainda os conceitos obtidos pelos estudantes em suas diversas escolas: quais palavras se repetiriam? Que palavras novas surgiriam? Em que diferentes conceitualizações, provenientes de uma mesma palavra, vindas de processos, escolas e territórios distintos revelariam? Como dialogariam? De que maneira influenciariam essa escrita/travessia?

Poderíamos pensar que esse abecedário teria outras dimensões se incluísse os professores-passeurs de outras escolas de cinema. Como seria o diálogo de suas conceitualizações com as conceitualizações dos alunos? Como se articulariam? Quais palavras emergiriam? Que ideias e reinvenções da própria escola e do que pode o cinema nela chegariam até nós a partir dos diálogos entre os conceitos criados por **professores e alunos**?

E se essas palavras que surgiram dos filmes dos estudantes pudessem ser levadas até pesquisadores e profissionais de cinema? Como eles as conceitualizariam? Completaríamos assim o triângulo: cineasta/professor/ aluno. O que poderíamos aprender/desaprender uns com os outros ao trocarmos entre nós todos esses conceitos? E acima de tudo: a partir de toda essa reflexão o que descobriríamos sobre a escola? Que possíveis invenções seriam garimpadas desses resquícios e sinais de potências ocultas, desenterradas e revolvidas a partir dos filmes vistos e produzidos?

O rio corre. A torrente leva. Olho para frente. Que outras maneiras de construir abecedários poderiam ser feitas?

Abecedários com professores. Abecedários que unissem gerações distantes: jovens e idosos; crianças e adultos. Abecedários feitos em outros locais por onde o cinema passou: nos hospitais, com a terceira idade, nos institutos dedicados a portadores de necessidades especiais. Abecedários que nos fizessem pensar de quantas infinitas formas podemos pensar.

Uma mesma imagem produz quantos diferentes conceitos? Pode ser “lida” de quantas maneiras? Um mesmo conceito está presente em quantas combinações com diferentes imagens?

O fio que une imagem, contato e significado trouxe aqui um conhecimento sensível, que poderia permanecer silencioso. Aqui foi trazido a superfície e transformado em palavras.

No entanto, o rio corre, muda tudo de lugar. Muda a gente também. A palavra que veio à tona segue em frente. Outros significados, pesquisas e abecedários virão. O que nos resta é nos tornarmos navegadores das travessias, passando serenamente pelos deslocamentos que chegam com as turbulências.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIDELMAN, Nuria; COLLEL, Laia. De las potencias pedagógicas de la creación cinematográfica. In: **Revista Contemporânea de Educação** v. 5, n 10, jul/dez. 2010.

ALVARENGA, Clarisse Maria Castro de. Cinema indígena brasileiro: pedagogia da imaginação. In: D`ANGELO, Raquel Hallak; D`ANGELO Fernanda Hallak (Org.) **Catálogo CINEOP 12ª Mostra de Cinema de Ouro Preto**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2017. P.160-167.

ALVARENGA, Clarisse Maria Castro de. **Da cena do contato ao inacabamento da história: “Os últimos isolados” (1967-1999), “Corumbiara” (1986-2009) e “Os Arara” (1980-)**. 2015. 268 p. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2015.

BARROS, Laura Pozzana De; KASTRUP, Virginia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L (Org.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa -intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre, Sulinas, p. 52-75, 2015.

BARROS, Leticia Maria Renault; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da Análise na Pesquisa Cartográfica. In: In: PASSOS, E.; KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia (Org). **Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. v. 2. Porto Alegre: Sulina, p. 175-202, 2014.

BALLO, Jordi & BERGALA, Alain. **Motivos Visuales del Cine**. Barcelona: Galaxia. Gutemberg, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política**. 3ªed, Editora Brasiliense. São Paulo: 1987.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre Mito e Linguagem**. Editora 34. Rio de Janeiro: 2011.

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

BRESSON, Robert. **Notas do Cinematógrafo**. Luminurias, 2005.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **O círculo dos mentirosos, contos filosóficos do mundo inteiro**. São Paulo: Códex, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Linguagem secreta do cinema**. 1ª ed. Nova Fronteira. Rio de Janeiro: 2006.

CORRAZA, Sandra; AQUINO, Julio Groppa. **Abecedário: Educação da Diferença**. Rio de Janeiro: Papyrus. 2009.

CORRAZA & AQUINO, Julio Groppa (orgs.) **Dicionário das ideias feitas em educação**. **Belo Horizonte**: Autêntica, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia** - vol 1. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 94 p.

DELLEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com G. Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min

DEPRAZ, Natalie; VARELA, Francisco J. Varela; VERMERSCH, Pierre. A redução à prova da experiência. La réduction à l'épreuve de l'expérience. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 58, n. 1, p. 75-86, 2006.

DIN, Khawajah Nasr Al. **Histórias de Nasrudin**. 1 ed. Rio de Janeiro: Dervish, 1994. 174 p.

DOMINGUES, Glauber Resende. **Abecedário sobre Escutas no Cinema: percursos de criação cinematográfica com estudantes de Educação Básica na perspectiva da Diferença**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2016.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (Org.) **Elogio da Escola**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 87-111, 2017. (Coleção Experiência e Sentido).

EISNER, Elliot W. O que pode a Educação aprender das Artes sobre a prática da Educação? In: **Currículo sem fronteiras**. V.8, n. 2, pp. 5-17, jul/2008.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESTÈS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com lobos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999

\_\_\_\_\_. **O Dom da História: uma fábula sobre o que é suficiente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Jardineiro que tinha fé**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque De Hollanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

FRESQUET, Adriana. **Abecedário de Arte Educação com Ana Mae Barbosa**. Rio de Janeiro: LECAV/CINEAD, 2016a. 54'35", cor. Disponível em <<https://youtu.be/Y8fYEjPDs5Q>>. Acesso em 13/03/18 às 05:58h.

FRESQUET, Adriana; NANCHERRY, Clarissa. **Abecedário de Cinema com Alain Bergala**. Rio de Janeiro: LECAV, 2012. Disponível em: <<http://www.cinead.org/videos#18>>. Acesso em 06/03/2018 às 07:51h.

FRESQUET, Adriana. **Abecedário de Cinema com Alicia Vega**. Rio de Janeiro: LECAV/CINEAD, 2015a. 42'44", cor. Disponível em <<https://youtu.be/uhuGjjbV0Rc>>. Acesso em 13/03/18 às 05:53h.

FRESQUET, Adriana. **Abecedário de Cinema com Hernani Heffener: Incandescência**. Rio de Janeiro: LECAV, 2014. DVD. 1'38", cor. Disponível em: <<http://www.cinead.org/videos#19>>. Acesso em 06/03/2018 às 07:51h.

FRESQUET, Adriana; OMELCZUCK, Fernanda. **Abecedário de Cinema com Ignácio Agüero**. Rio de Janeiro: LECAV/CINEAD, 2015a. 14'34", cor. Disponível em <[www.cinead.org/videos#18](http://www.cinead.org/videos#18)>. Acesso em 13/03/18 às 05:46h.

FRESQUET, Adriana; OMELCZUCK, Fernanada. **Abecedário de Cinema com Vincent Carelli**. Rio de Janeiro: LECAV/CINEAD, 2013. 11'44", cor. Disponível em <<https://youtu.be/QEXvtKe0rts>>. Acesso em 13/03/18 às 06:46h.

FRESQUET, Adriana. **Abecedário de Cinema Indígena com Para Yxapi**. Rio de Janeiro: LECAV/CINEAD, 2017b. 12'02", cor. Disponível em <<https://youtu.be/zkFvpTstwRc>>. Acesso em 13/03/18 às 06:25h.

FRESQUET, Adriana. **Abecedário de Educação com Jorge Larrosa Bondia**. Rio de Janeiro: LECAV/CINEAD, 2016b. 1:10:26", cor. Disponível em <<https://youtu.be/5FtY1psRoS4>>. Acesso em 13/03/18 às 06:03h.

FRESQUET, Adriana. **Abecedário de Educação e Interculturalidade com Vera Candau**. Rio de Janeiro: LECAV/CINEAD, 2017c. 1:05:27", cor. Disponível em <<https://youtu.be/0OWPYJUaT10>>. Acesso em 13/03/18 às 06:30h.

FRESQUET, Adriana. **Abecedário de Infância com Walter Kohan**. Rio de Janeiro: LECAV/CINEAD, 2017a. 1:43:25", cor. Disponível em <<https://youtu.be/NRNN1cNYImU>>. Acesso em 13/03/18 às 06:32h.

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

\_\_\_\_\_. FRESQUET, Adriana. **Cinema expandido na sala de aula expandida**. Revista Filme Cultura. Brasília: Ministério de Cultura, 2017 (p. 44 - 48).

\_\_\_\_\_. (Org.) **Currículo de cinema para escolas de Educação Básica**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ/LECAV. 2013b. Disponível em: <[http://www.cinead.org/files/curriculo\\_cinema.pdf](http://www.cinead.org/files/curriculo_cinema.pdf)> Acesso em 06/03/2018 às 7:52h.

GRILLO, Julia Goldman de Queiroz. **O rio atravessa o deserto. Considerações sobre o conto tradicional e a aprendizagem na Escola de Arte Granada**. Dissertação de mestrado, Escola de Comunicação e Artes, USP. São Paulo: 2012.

GRILLO, Nícia; Julia Goldman de Queiroz (org.) **O Guerreiro Invisível e outros contos do tempo: uma antologia da tradição viva**. Rio de Janeiro: Jaguatirica Digital, 2014.

JECUPÉ, Kaka Werá. **Tupã Tenondé: A criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

JUNQUEIRA, Joana Benetton. **Cosmologias paulistanas de contato: uma etnografia**. 2013. 304 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP. Campinas, SP, 2013.

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, Arte e Invenção. In : **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, Virginia. A Cognição Contemporânea e a Aprendizagem Inventiva. In: KASTRUP, V; TEDESCO, S.; PASSOS, E. (Org.) **Políticas de Cognição**, Porto Alegre: Sulinas, p. 95-110, 2015.

\_\_\_\_\_ A Aprendizagem da atenção na Cognição Inventiva. In: KASTRUP, V; TEDESCO, S.; PASSOS, E. (Org.) **Políticas de Cognição**, Porto Alegre: Sulinas, p. 95-110, 2015.

\_\_\_\_\_ A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 3, p. 7-16, set./dez. 2004.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, E.; KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia (Org). **Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. v. 2. Porto Alegre: Sulina, p. 15-41, 2014.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: **Fractal, Revista de Psicologia**. v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/agosto 2013.

KOHAN, Walter; LARROSA. Apresentação da Coleção. In: LARROSA, Jorge (Org.) **Elogio da Escola**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Experiência e Sentido).

KOHAN, Walter; MULLER, Ingrid. **Abecedário de criação filosófica**. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

BONDÌA LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, p. 20-28. Jan-Abr, 2002.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Filmar a escola: teoria da Escola. In: LARROSA, Jorge (Org.) **Elogio da Escola**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 225-233, 2017. (Coleção Experiência e Sentido).

LOUREAU, Renè. Primeiro Encontro. In: **Renè Loureau na UERJ: Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993. P. 7-23.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 237 p.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 174 p.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. The language of the school: alienating or emancipating? In: KOHAN, W.; LOPES, S.; MARTINS, F. (Org.). **O ato de educar numa língua ainda por ser escrita**. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2016. p.291-300.

MATOS, Gislayne Avellar. **Cadernos de histórias**. Belo Horizonte: Convivendo com Arte, 1998.

MATOS, Gislayne de Avelar. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

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

MORAES, M. et al . EscreverCOM: com quem? com o quê? para quê? In: **Revista Polis e Psique**, v.7 , n. 2, pp. 176-190, 2017.

MOL, Annemarie. Política ontológica. Algumas ideias e várias perguntas. In: NUNES, J.A. & ROQUE, R. (Org). **Objectos impuros - Experiências em estudos sociais da ciência**. Porto: Edições Afrontamento. 2007.

OMELCZUK, Fernanda. **O que se aprende quando se aprende cinema no hospital?** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2016.

ORBE, Fernando Bárcena. **Uma pedagogia da presença: crítica filosófica da impostura pedagógica**. Ediciones Universidad de Salamanca, 2 – 2012, pp. 25/57.

PARENTE, André. Cinema em trânsito: Do dispositivo do cinema ao cinema como dispositivo. Em: PENAFRIA, Manuela e MARTINS, Índia Mara (Orgs.). **Estéticas do digital. Cinema e tecnologia**. Covilhã, LABCOM, 2007

POZZANA, Laura. **Corpo e cegueira: movimento sensível e vital**. Curitiba: CRV. 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REGO, Virginia Sá et al. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual José Martins da Costa**. Rio de Janeiro: CEJMC. 2012.

ROSA, João Guimães. **Grande Sertão: Veredas**. 22 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SABINO, Kelly. **Arsenal: um bando de ideias sobre arte na educação**. Dissertação. (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed, Cortez Editora. São Paulo: 2008.

SARAIVA, S.R. dos Santos. **Novíssimo Dictionatio Latino-Portuguez**. 7 ed. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1950.

SHAH, Idries. **Um escorpion perfumado**. Barcelon: Editorial Kairós, 1992.

SHAH, Idries. **Observations**. Inglaterra: L. Tarabdar, 1982. Disponível em: <https://idriesshahfoundation.org/read-online/read-observations/>. Acesso em: 13/03/2018, às 09:52.

TUGNI, Rosângela Pereira de. **Escuta e poder na estética Tikmun`um Maxacali**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2011.

ZIRALDO. O homem e o menino. In: GARCIA, C; CASTRO, L.; JOBIM, S. (org.) *Infância, Cinema e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ravi, 1987. (Coleção Escola de Professores)

#### FILMES

A HISTÓRIA da Eternidade. Dir: Camilo Cavalcante. Brasil: Aurora Cinema/República Pura, 2014. 1 DVD.

ASAS do desejo. Dir: Win Wenders. Alemanha: Road Movies Filmproduction/Argos Films/WDR/Win Wenders Stiftung, 1987. 1 DVD.

*ELOGI d`escola*. Dir: Nuria Aidelman. Espanha: A bao a Qu: 2014. 1 DVD.

ENTRE os muros da escola. Dir: Laurent Cantet. França: Haut et Court, 2008. 1 DVD.

LOUIS Lumière, a vida em imagens. Dir: Éric Rohmer. França: Institut Pedagogique National, 1968. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ROkWuYsysM>. Acesso em 13/03/18 às 9:29h.

O CHEIRO da papaya verde. Dir: Tran Anh Hung. França: Les Productions Lazennec, 1993. 1 DVD.

ONDE fica a casa do amigo? Dir: Abbas Kiarostami. França: Kannon, 1987. 1 DVD.

TEORIA da escola. Dir: Maximiliano Valerio López. Juiz de Fora: Autêntica/FEP, 2017. 1 DVD.

VISTAS Lumière. Dir: Louis Lumière et al. França. 1895/1897. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4nj0vEO4Q6s>.

#### SITES

THE ISF Foundation. <https://idriesshahfoundation.org/science-creativity-and-spirituality>

Acesso em 11/02/2017 às 12:53h.

## APÊNDICE A

Histórias narradas na preparação do abecedário

### **O Melhor Filho**

Uma história da Etiópia nos apresenta um ancião que no seu leito de morte, chamou os seus três filhos e lhes disse:

- Não posso dividir em três o que possuo. Isso faria com que poucos bens ficassem com cada um de vocês. Decidi dar tudo o que tenho, como herança, aquele que se mostre como o mais hábil, o mais inteligente. Deixei em cima da mesa uma moeda para cada um de vocês. Peguem-na. Aquele que comprar com essa moeda algo com o qual possa preencher essa casa, ficará com tudo.

Todos se foram. O primeiro filho comprou palha, porém só conseguiu preencher a casa até a metade. O segundo filho comprou sacos de plumas, porém não conseguiu preencher a casa além do que o anterior.

O terceiro filho – que conseguiu a herança – só comprou um pequeno objeto. Era uma vela. Esperou anoitecer, acendeu uma vela e preencheu a casa com luz.

(CARRIÈRE, 1998, p. 156, tradução nossa)

### **A Árvore Florida**

Em um vilarejo da Índia vivia uma mulher muito rica, com seus dois filhos: um menino e uma menina. No mesmo vilarejo vivia uma mulher pobre e suas duas filhas, que trabalhava dia e noite para sustentar sua pequena família.

Um dia, a filha mais nova da mulher pobre teve uma ideia que considerou brilhante.

- “Mana”, disse à mais velha, “ nossa mãe não pode continuar assim. Eu quero ajudá-la. Eu vou me transformar numa árvore florida. Você apanha as flores, vai ao mercado e as vende por um bom dinheiro”.

A irmã mais velha ficou um pouco confusa com aquela ideia e perguntou:

- Mas... como você vai ser capaz de fazer isso acontecer?”

- “Você vai ver. Tudo o que você precisa fazer é ir até a cisterna, encher dois cântaros de água bem limpa, e depois me encontrar no jardim”. A mais velha assim fez. Quando reencontrou sua irmã, que a esperava sentada ao sol, recebeu dela outras instruções:

- “Preste muita atenção. Jogue água do primeiro cântaro sobre todo o meu corpo. Eu me tronarei uma árvore cheia de flores. Você deverá, delicadamente, apanhar uma a uma, tomando cuidado para não quebrar os caules e os galhos, nem rasgar uma folha sequer. Depois, jogue na árvore a água do segundo cântaro, e eu voltarei à minha forma humana”.

Assim fez a irmã. Ao encher o primeiro cântaro daquela água pura e límpida, imediatamente jogou sobre todo o corpo da sua irmã mais jovem, que se transformou numa linda árvore, com uma floração extraordinária, de delicados e pequenos tufos de flores perfumadas, de um azul muito suave.

Cuidadosamente, a irmã mais velha pegou cada tufinho, sem quebrar, confirme o trato, os caules e as folhas. Após encher um cesto, jorrou a água do segundo cântaro na irmã-árvore, que imediatamente voltou a sua forma humana, tirando os respingos de água que permaneceram em seu cabelo, e logo dizendo:

- “Agora podemos ir ao mercado e vender as flores”.

De longe já se ouvia a irmã mais velha alardeando sua oferta:

- “Flores, flores, quem quer flores?”

Foi justamente quando passava por ali uma mulher rica do vilarejo com sua filha. O cheiro das flores azuis tomava conta do lugar, e a menina encantada, pediu à mãe que lhe comprasse todos os *bouquet*.

Na casa da família pobre, agora havia moedas por toda a mesa. Enquanto na casa da família rica, havia um jovem completamente seduzido. Ele nunca havia visto maravilha como aquela, e tão logo quis saber de tudo: que tipo de flores eram estas? Onde cresciam? De que tipo de árvore provinham? Etc. etc.

Pela irmã ficou sabendo da história e, de tanta curiosidade, ganhou uma noite mal dormida.

Aconteceu o óbvio, mal amanheceu o dia, o jovem partiu para o mercado.

Comprou um cesto com todas as flores azuis, e não contente, acompanhou secretamente a vendedora de flores até sua casa, se escondendo num canto qualquer, esperando ver de perto a árvore que não abandonava sua imaginação.

Como estava um pouco cansado, adormeceu e só foi acordar na manhã seguinte, quando testemunhou, surpreso, o ritual de transformação, em que a irmã mais velha transformava a mais nova na árvore florida de azul.

Enquanto via maravilhado o milagre, o jovem prometeu secretamente a si mesmo que tornaria aquela extraordinária mulher, sua esposa.

Voltando para a sua casa, aos poucos foi contando à sua mãe, e esta como não recusava nada a seu filho, concordou.

Foi assim que o jovem voltou à casa da mulher pobre e pediu sua filha mais nova em casamento. Por sua vez, a mulher pobre sentiu que não podia recusar o desejo de um jovem de tão boa estirpe e deu-lhe o consentimento.

Não demorou muito para que a jovem que tinha o poder de se transformar em árvore florida se tornasse a esposa do jovem bem-nascido.

Na noite do casamento, o rapaz pediu à noiva que lhe concedesse o presente de sua transformação em árvore de folhas azuis. De início, ficou surpresa e com medo, pois jamais desconfiara que alguém além de sua irmã compartilhasse do segredo. Mas acabou por aceitar o pedido, e advertiu:

- “Farei isto, mas com a garantia que você cumpra em detalhes as instruções que vou lhe dar. Primeiro, traga dois cântaros de água fresca, e depois te explicarei os passos seguintes”. E assim a jovem prosseguiu, pedindo cuidado para não quebrar os caules e não rasgar as folhas, enquanto pegasse os tufo de flores.

Mas o jovem rapaz estava tão ávido para presenciar aquele mágico processo que não ouviu atentamente as palavras da jovem esposa.

Quando viu sua mulher se transformar na árvore mais maravilhosa que conhecera em sua vida, sofregamente, começou a arrancar as flores; E em sua pressa, rasgou folhas e quebrou caules e galhos;

Ao jogar a água do segundo cântaro, que lhe garantia ter a forma humana de mulher de volta, adivinhem? A jovem não tinha desta vez nem mãos, nem pés. Mas ainda, perdeu o dom da fala.

Aterrorizado com o que provocara, o jovem rapaz saiu correndo, deixando para trás sua noiva. E vagou sem rumo, por muitas terras. Sua barba cresceu e se misturou com seus bigodes, que se enroscaram até o chão, dando-lhe aparência de um louco.

Passando um bom tempo, ele foi se recuperando, a ponto de ter coragem para retornar à casa de sua sogra. No jardim, viu a irmã mais velha pondo para secar no varal o seu sari de algodão. Aproximou-se dela e disse humildemente:

-“Irmã, fiz uma coisa terrível”.

-“O quê”? perguntou ela;

Calmamente, o jovem foi lhe contando tudo, desde o dia que se escondeu no jardim e presenciou pela primeira vez o segredo da transformação, até o resultado provocado na noite do casamento.

A jovem escutou atentamente. Percebeu a tristeza em seus olhos e tremor em suas mãos. Havia no rapaz um sincero desejo de perdoar-se, e uma compreensão de todo o ocorrido. Sem repreendê-lo, e sem hesitar, ela disse:

- “Vamos até ela”.

- “Será que podemos ajudar... reparar o erro”? replicou apreensivo.

-“O que a gente pode fazer é somente tentar”, respondeu.

Juntos, se dirigiram até a casa rica, onde encontraram a noiva mutilada sentada num canto de seu quarto.

A irmã mais velha foi então até a cisterna, trazendo dois cântaros de água.

- “Jogue a água do primeiro cântaro”, pediu o jovem. “E quando ela se tornar árvore, observe atentamente cada parte. Onde tiver um galho ou caule quebrado, ate-o de alguma forma. Onde a folha estiver rasgada, costure-a como puder. Depois de jogar a água do segundo cântaro, vejamos o que acontecerá”.

Desta vez o jovem não só ouviu, mas escutou calmamente, absorvendo o significado de cada palavra.

Assim, jogou carinhosamente a água do primeiro cântaro em sua mulher: agora, ali estava a árvore, com seus galhos, caules e folhas mutilados e feridos.

Mas sua sincera intenção de mudar a situação concedeu-lhe cuidado e paciência, movimentos atentos, calmos e gentis. Depois de ajeitar cada folha e cada galho, jogou a água do segundo cântaro sobre a árvore.

Agora, diante dele, ressurgia sua jovem mulher, inteiramente perfeita.

O jovem, emocionado, sentindo uma enorme gratidão, se colocou de joelhos e beijou os olhos de sua noiva. E a irmã mais velha, enternecida, correu até ela e se abraçaram por um longo tempo, numa cumplicidade mútua.

(MATOS, Gislayne Avellar. **Cadernos de histórias**. Belo Horizonte: Convivendo com Arte, 1998).

## ANEXO A

Publicação no Diário Oficial de 21/11/2011 do Edital nº134, que abria o processo seletivo para a criação das Escolas de Cinema CINEAD. A publicação descreve modos de participação do edital, etapas de seleção, curso de aperfeiçoamento e recursos recebidos pelas escolas selecionadas.

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**EDITAL Nº 134, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011  
SELEÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO  
PROJETO CINEMA PARA APRENDER E DESAPRENDER  
(CINEAD)**

A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ) através do Projeto Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD), em parceria com SEBRAE/FINEP por meio da Cooperação ICT/MPÉ, Economia da Cultura Nº 02/2007, torna pública a abertura das inscrições para o processo seletivo de Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro que receberão apoio capacitacional e material, a partir do primeiro semestre de 2012, para criar Escolas de Cinema voltadas a alunos de Ensino Fundamental.

**1. OBJETIVOS**

Apoiar 04 (quatro) Escolas Públicas do Estado Rio de Janeiro a desenvolverem Escolas de Cinema oferecidas a alunos de Ensino Fundamental proporcionando capacitação em Cinema e Educação para os proponentes, doação de DVDs e cessão de equipamentos à Escola para produção e exibição audiovisual enquanto o projeto permanecer em atividade dentro da Instituição.

**2. DAS CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO**

2.1 - Poderão participar deste Processo Seletivo Escolas Públicas de Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro, sejam elas municipais, estaduais ou federais que atendam a todas as exigências indicadas neste Edital.

2.2 - O(a) diretor(a) da instituição escolas indicará, no mínimo, 02 (dois) professores e/ou funcionários, por ora chamados proponentes responsáveis, que deverão cursar (mínimo de 85% de frequência) e concluir o Curso de Capacitação em Cinema e Educação para garantir que a Escola participe do Processo Seletivo.

**3. DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO**

A seleção das Escolas será regida por este edital e executada por uma Comissão de Especialistas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro que definirá 15 instituições de ensino, representadas pelos proponentes responsáveis, para participarem do Curso de Capacitação. Posteriormente a Comissão definirá 04 (quatro) instituições finalistas, aptas a receberem o apoio conforme os critérios e a pontuação abaixo relacionados.

Os critérios descritos nos itens 3.1, 3.2 e 3.3 são requisitos obrigatórios. O critério descrito no item 3.4 será utilizado em caso de empate.

3.1 - As Escolas deverão apresentar um projeto de até 4500 caracteres explicitando como pretendem desenvolver a Escola de Cinema\* (de 0 a 4,0 pontos).

3.2 - Os proponentes responsáveis dos projetos escolhidos deverão participar do Curso de Capacitação em Cinema e Educação. O curso será oferecido durante as férias escolares (de 09 a 19 de janeiro), com duração de 8 horas diárias, de segunda a sábado e terá continuidade em aulas quinzenais aos sábados durante o primeiro semestre de 2012 (de 0 a 4,0 pontos).

3.3 - As Escolas deverão apresentar um espaço para guardar e garantir a segurança dos equipamentos que serão cedidos temporariamente, enquanto durar o projeto, além de uma sala para projeção de filmes, com no mínimo 30 lugares. (2,0 pontos).

3.4 - Apresentação de antecedentes de iniciativas de cinema desenvolvidas na Escola.

**4. DO PROJETO**

4.1 O Projeto\* a ser apresentado deverá conter, no máximo, 4500 caracteres (cerca de 2 páginas) e explicitar como a Escola de Cinema será desenvolvida. Serão avaliados:

I - Os objetivos, as propostas e as sugestões de atividades do projeto personalizado;

II - A motivação da Escola e a justificativa por que deve ser selecionada;

III - O compromisso por parte da Direção Escolar, que deverá co-assinar o projeto;

IV - O interesse, compromisso e disponibilidade da equipe envolvida, que deverá ser integrada por, no mínimo, 02 (dois) componentes, entre professores e funcionários, os quais serão responsáveis pela Escola de Cinema junto ao(à) diretor(a);

IV - O critério de seleção dos alunos interessados em participar da Escola de Cinema;

V - Como a comunidade escolar será beneficiada.

4.2 Deverão ser anexadas fotografias do local onde os equipamentos poderão ser guardados, bem como da sala onde ocorrerão as aulas de cinema e a projeção de filmes.

**5. DOS EQUIPAMENTOS E DVDS FORNECIDOS**

5.1 - As Escolas selecionadas receberão, em caráter de cessão temporária, um kit para realização audiovisual que ficará sob a responsabilidade da instituição enquanto o projeto estiver ocorrendo.

O kit será composto por:

- 1 Câmera filmadora handycam
- 1 Câmera fotográfica cybershot
- 1 Notebook
- Caixas de som
- 1 Projetor data show
- 1 Tela retrátil
- 1 Tripé
- 1 kit de iluminação
- 1 kit de microfones (lapela, direcional e vara de boom)
- 1 HD externo de 1 terabyte

5.2 - Serão doados 100 DVDs com títulos nacionais e internacionais para a criação de uma filmoteca na Escola, que poderá ser alocada na Biblioteca. Os filmes deverão ser disponibilizados a todos os professores e alunos no espaço escolar, não sendo liberado seu empréstimo domiciliar. As famílias e comunidade escolar serão contempladas a partir da exibição mensal do cineclube a ser criado com a implantação do projeto.



## 6. DO CURSO DE CAPACITAÇÃO

6.1 - O Curso de Capacitação em Cinema e Educação ocorrerá de 09 a 19 de janeiro de 2012, com duração de 8 horas diárias, de segunda a sábado, tendo continuidade quinzenalmente aos sábados durante o primeiro semestre de 2012. Será organizado pelo CINEAD, ministrado por professores de cinema e cineastas e oferecerá certificado de Extensão pela UFRJ aos participantes.

6.2 - Serão oferecidas 30 vagas às Escolas proponentes (duas por escola).

6.3 - As vagas do Curso também serão definidas a partir da análise do Projeto inscrito.

6.4 - A participação no Curso será obrigatória a 02 (dois) proponentes responsáveis. A assistência, pontualidade e qualidade da participação serão critérios eliminatórios para a escolha definitiva das 04 (quatro) escolas finalistas.

## 7. DAS ATRIBUIÇÕES DOS ENVOLVIDOS

7.1 Ao participarem deste edital, os proponentes responsáveis comprometem-se a:

I - frequentar e concluir o Curso de Capacitação de Cinema e Educação;

II - disponibilizar, no mínimo, 02 (duas) horas semanais para atuarem como professores nas aulas de Cinema (que funcionarão no contra turno escolar);

III - organizar ao menos 01 (uma) sessão mensal de cineclube aberta à comunidade;

IV - responsabilizar-se, junto à Escola, pelos equipamentos disponibilizados;

V - apresentar relatórios semestrais no Centro de Referência em Cinema e Educação LECAV - CINEAD.

7.2 A direção da Escola compromete-se a:

I - responsabilizar-se, através da assinatura de um termo de compromisso, pela segurança dos equipamentos emprestados, estando ciente de que, caso o projeto seja interrompido por decisão da escola, pelo motivo que for, o equipamento retornará à Faculdade de Educação da UFRJ para ser cedido a um novo projeto, selecionado a partir de reclassificação das escolas cujos professores fizeram o Curso de Capacitação;

II - consultar a possibilidade, junto à Secretaria de Educação, de considerar parte da carga horária dos professores envolvidos com as atividades da escola de cinema.

## 8. DAS INSCRIÇÕES

8.1 - O período de inscrição ocorrerá de 30 de novembro a 09 de dezembro de 2011 por envio postal (registrado) ao endereço da Faculdade de Educação da UFRJ: Av. Pasteur, 250, fundos, 2º andar - CEP: 22.290-240, Campus Praia Vermelha. Destinatário: Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV), sala 219.

8.2 - No ato da inscrição, a Direção da escola e os proponentes responsáveis assumem conhecer e estar de acordo com os termos deste Edital, responsabilizando-se em comprovar e atender a todos os requisitos necessários.

8.3 - A inscrição será realizada mediante a documentação abaixo relacionada:

I - Projeto de realização da Escola de Cinema assinado pela Direção e pelos proponentes responsáveis da instituição escolar.

II - Fotografias dos locais mencionados acima.

III - Carta de compromisso dos proponentes responsáveis.

IV - Termo de compromisso da Direção conforme descrito no item 7.2.

## 9. DO RESULTADO DA SELEÇÃO E INÍCIO DAS ATIVIDADES

As duas etapas de seleção serão realizadas nas seguintes datas:

I) 20 de dezembro de 2011: seleção dos 15 (quinze) projetos enviados pelas escolas que participaram do Curso de Capacitação.

II) 24 de fevereiro de 2012: seleção das 04 (quatro) Escolas (cujos proponentes responsáveis concluíram o Curso) que receberão o kit de equipamentos e o acervo de DVDs a partir 05 de março. Após a entrega desses materiais, as Escolas ficam obrigadas a iniciar as aulas de cinema, as sessões de cineclube bem como as propostas de atividades particularizadas do projeto enviado.

Ambos os resultados estarão disponíveis no site da Faculdade de Educação da UFRJ a partir das 15h00 dos respectivos dias acima listados: [www.educacao.ufrj.br](http://www.educacao.ufrj.br).

## CONTATOS E HORÁRIOS DE ATENDIMENTO

Faculdade de Educação da UFRJ

[www.educacao.ufrj.br](http://www.educacao.ufrj.br)

CINEAD

[cinead@fe.ufrj.br](mailto:cinead@fe.ufrj.br)

[www.cinead.org.br](http://www.cinead.org.br)

Horário de atendimento do LECAV

Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual

Av. Pasteur 250, fundos sala 219

De segunda a sexta das 09:00h às 20:00h

[lecau.ufrj@gmail.com](mailto:lecau.ufrj@gmail.com)

(21) 81842566

ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO  
Diretora

## ANEXO B

Link de acesso ao filme-abecedário que é parte dessa dissertação:

- <https://youtu.be/o7vNKy5mmTY>

Filmes realizados pela escola de cinema, com sinopses e links de acesso.

- *Uma nuvem engolindo a montanha*, (CineZé, Brasil, 2012).

Link: [https://www.youtube.com/watch?v=a3LKPc\\_HEjk](https://www.youtube.com/watch?v=a3LKPc_HEjk)

Coletânea de Minutos *Lumière*.

- *Beba com moderação*, (CineZé, Brasil, 2012).

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=fYGUbHNXM0&t=290s>

Coletânea de Minutos *Lumière*.

- *Exercícios de um Imaginário*, (CineZé, Brasil, 2013).

Coletânea de três filmes inspirados no exercício “espaço real/fictício. Em “*Um dia encantado*”, uma menina descobre uma passagem secreta na biblioteca da escola para um jardim secreto. Em “*Não há escapatória*”, duas meninas exploram uma casa abandonada e são surpreendidas por uma garota com poderes especiais. E em “*Autoretrato*”, menino percorre as ruas do povoado em busca de opiniões sobre um desenho que fez de si mesmo.

- *Toda a Paz*, (CineZé, Brasil, 2013).

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=8rEmwZWIBXk>

Documentário sobre a vida em São Pedro da Serra pelo ponto de vista dos estudantes.

- *Minutos*, (CineZé, Brasil, 2014).

Link: <https://vimeo.com/126517179>

Coletânea de Minutos *Lumière*.

- *Negros*, (CineZé, Brasil, 2014).

Link: <https://vimeo.com/126508806>

Poema sobre a identidade negra, escrito por Igor Bohn, professor de Português do CEJMC, e recitado pelos poucos habitantes negros de São Pedro da Serra.

- *Dentro de si*, (CineZé, Brasil, 2014)

Link: <https://vimeo.com/113719426>

Uma menina busca refúgio nas águas do rio para liberar-se de tensões e dificuldades que vive na escola.

- *A pequena nuvem*, (CineZé Arte e Educação, Brasil, 2014).

Link: <https://vimeo.com/137287958>

Uma nuvem passeia por São Pedro da Serra. O que ela vê, sente e deseja quando passeia nas alturas?

- *O meio menino*, (CineZé Arte e Educação, Brasil, 2014).

Link: <https://vimeo.com/132616471>

Nim é um menino que nasce pela metade e precisa descobrir como pode tornar-se um menino inteiro. Adaptação do conto da tradição oral com o mesmo nome.

## ANEXO C

Filmes exibidos nas atividades da Escola de Cinema:

**CEJMC**

**Em cineclube aberto a comunidade escolar:**

Ano 2012: *O Palhaço* (Selton Mello, Brasil, 2011); *Peixe Grande e suas histórias maravilhosas*, (Tim Burton, EUA, 2003); *Narradores de Javé* (Eliane Caffé, Brasil-França, 2003).

Ano 2013: Curtas-metragem da Mostra Cinema e Participação do Festival *Hacelo Corto* (Argentina, 2012/2011); *Colegas*, (Marcelo Galvão, Brasil, 2012).

Ano 2014: Seleção de curtas brasileiros 1: seleções de curtas que apresentam trabalhos de percussão corporal, teatro de mamulengos, poesia, animação, festivais de cinema em um minuto.

Seleção de curtas 2: *Abuela Grillo* (Dennis Chapon, Bolívia, 2009); *Tempo Vago*, (Escola de Cinema de São João de Meriti, Brasil, 2012); *Tyger*, (Guilherme Marcondes, Brasil, 2006); *Tepê*, (Jose Eduardo Belmonte, Brasil, 1999); *O Pescador de Sonhos*, (Igor Pitta Simões, Brasil, 2007).

**Filmes exibidos nas aulas<sup>53</sup>:**

*Tempos Modernos* (Charles Chaplin, EUA, 1936); *O Encouraçado Potenkin* (Sergei Eisenstein, Rússia, 1925); fragmentos de filmes de George Méliès; *Vistas Lumière* (Louis Lumière et al, França, 1895/1897); *Entre os muros da Escola* (Laurent Cantet, França, 2008); *Onde fica a casa do amigo* (Abbas Kiarostami, França/Irã, 1987); *Psicose* (Alfred Hitchcock, EUA, 1960); *O Cheiro da Papaya Verde* de (Tran Anh Hung, França/Vietnã, 1993); *Asas do desejo* (Win Wenders, Alemanha, 1987); \**“A velha a fiar”* (Humberto Mauro, Brasil, 1964); *O artista* (Michel Hazanavicius, França, 2011); \**“Os pássaros”* (Alfred Hitchcock, EUA/Reino Unido, 1963); \**“O som do tempo”* (Petrus Cariry, Brasil, 2011); \**“Vida de menina”* (Helena Solberg, Brasil, 2004); \**“Camila e o espelho”* (Amadeu Alban, Brasil, 2010); \**“Eu não sei andar de bicicleta”* (Diego Fiorentino, Brasil, 2009); *Mutum* (Sandra Kogut, Brasil, 2007); *Os Incompreendidos* (François Truffaut, França, 1959), *A Maçã* (Samira Makmalbaf, Irã/França, 1999).

<sup>53</sup> Os filmes assinalados com asterisco foram exibidos integralmente. Os demais foram exibidos de acordo com a pedagogia ACF.

**EMSPS/OEAG****Filmes exibidos nas aulas:**

\**A velha a fiar* (Humberto Mauro, Brasil, 1964); \**Cristalino* (Istituto Scolastico); \**Toda a Paz* (CineZé); \*Seleção de filmes da Mostra *Hacelo Corto; Azur e Asznar* (Michel Ocelot, França/Bélgica/Espanha/Itália, 2006)).

**CEDRSS****Filmes exibidos nas aulas:**

\**Das crianças Ikpeng para o mundo* (Kumaré Ikpeng, Karané Ikpeng, Natuyu Txicão, Brasil, 2001); \**Vistas Lumière* (Louis Lumière et al, França, 1895/1897 ); \**Besouro* (João Daniel Tikhomiroff, Brasil, 2009) ; \**Últimas Conversas* (Eduardo Coutinho, Brasil, 2015)..