



UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VÍTOR DOS SANTOS FERREIRA

**PARAÍSO TROPICAL VIDIGAL:
O DOCUMENTÁRIO NA ESCOLA
ENTRE O PROJETO E O TRAJETO**

**Rio de Janeiro
2017**

VÍTOR DOS SANTOS FERREIRA

**PARAÍSO TROPICAL VIDIGAL:
O DOCUMENTÁRIO NA ESCOLA
ENTRE O PROJETO E O TRAJETO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Mabel Fresquet

Rio de Janeiro, 2017

dos Santos Ferreira, Vitor
dF383p Paraiso Tropical Vidigal: o documentário na
p escola entre o projeto e o trajeto / Vitor dos
Santos Ferreira. -- Rio de Janeiro, 2017.
105 f.

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

1. Documentário. 2. Educação. 3. Processo
criativo. 4. virtualidade. 5. alteridade. I. Mabel
Fresquet, Adriana , orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Paraíso Tropical Vidigal: o documentário na escola entre o projeto e o trajeto.**"

Mestrando(a): **Vitor dos Santos Ferreira**

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

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

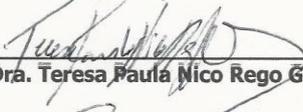
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 31 de agosto de 2017.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Adriana Mabel Fresquet - Presidente



Profa. Dra. Teresa Paula Nico Rego Gonçalves



Prof. Dr. Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho

Dedico esse estudo e as
minhas transformações ao
longo do processo à minha
filha Helena, nascida
durante o mestrado.

Dedico também
à minha avó
Hermínia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente à Adriana Mabel Fresquet, por me orientar entre o projeto e o trajeto com uma sensibilidade singular, e à Solange Rosa Araújo, por trabalhar com tanta ternura, alegria e disponibilidade para ajudar os alunos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ.

Agradeço à minha companheira de cinema, Marta Cardoso Guedes, por ter estado comigo diante dos desafios da educação com uma entrega inspiradora. Agradeço também a todos os alunos, colaboradores e funcionários da Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão, pelos encontros acolhedores.

Agradeço à minha amada e mãe da minha filha, Adriana Alexander, que tanto precisou se doar a este processo, fisicamente e emocionalmente.

E agradeço à toda família, que é fonte inesgotável de amor e força! Obrigado, Maíra dos Santos Ferreira, minha irmã! Obrigado, Paulo Roberto Silva Ferreira e Tereza Cristina dos Santos Ferreira, meus pais!

RESUMO

As questões desenvolvidas nessa dissertação objetivam identificar os possíveis desdobramentos político-pedagógicos da experiência de produção de documentário na escola, a partir do documentário *Paraíso Tropical Vidigal*. Este foi realizado no segundo semestre de 2015, sobretudo por alunos de 8 e 9 anos, mas também por professores e colaboradores da Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão, localizada no bairro do Vidigal, cidade do Rio de Janeiro. As filmagens tentam contar a história do nome do morro onde o bairro e a escola se instalaram - marcada por perseguições do Major Vidigal aos quilombos, no século XIX, captando também histórias de vida dos seus moradores. Meses após o processo de filmagem, o autor da pesquisa e colaborador do projeto, encontrou-se com a responsabilidade de editar o filme, diante de mais de cinco horas de material bruto a serem sintetizados e organizados. É dessa perspectiva, a partir da ilha de montagem, que a presente pesquisa se debruça sobre o processo de criação do documentário, realizando uma análise das imagens, entre idas e vindas à pesquisa bibliográfica. Assumindo o documentário como um complexo problemático de virtualidades, ou ainda, como um complexo de microelementos, de microatores e microacontecimentos que operam em conjunto, ainda que não seja em harmonia ou direcionados a um mesmo objetivo (REZENDE), a pesquisa busca identificar os processos contidos dentro do processo de criação que problematizam e desdobrem político-pedagógicamente tal experiência na escola. Faz isso pretendendo tecer uma rede aberta e não sistemática, a partir do conceito de Rizoma e do método da cartografia (DELEUZE), tendo a transversalidade e a multiplicidade como referências. É por esse viés que a pesquisa almejou identificar e superar alguns binarismos do espaço-tempo escolar, do Vidigal e dos corpos e subjetividades dos alunos (SIBILIA) e localizou os desdobramentos político-pedagógicos em zonas fronteiriças.

Palavras-chaves: Documentário; Educação; Processo Criativo; Virtualidade; Alteridade.

ABSTRACT

The matters that will be discussed in this essay have as main goal to identify possible political and educational developments regarding the production of documentaries inside the school environment, going from the perspective of the specific documentary called "*Paraíso Tropical Vidigal*". It was made during the second semester of 2015, mostly by students of the age of 8 and 9, but also by teachers and collaborators from the Municipal district School "*Prefeito Djalma Maranhão*", located in Vidigal, in the south side of the city of Rio de Janeiro. The filming of the documentary try to tell the story of the name of the slum where the neighborhood and the school has settled in, heavily marked by the persecution of the "quilombola" community, taken on by Major Vidigal, in the 19th century. Of course the documentary does not forget of capturing the life stories of the residents of "*Vidigal*". Months after the filming process, the autor of the research and one of the collaborators of the project, saw himself with the responsibility of editing the movie, that contained over five hours of raw footage to be sintesized and organized. It is from that perspective, from a standing point of the assembling and editing room, that this research goes over the process of documentary creation, analizing the images, from time to time having to resort to bibliographic documentation to give the essay it's rightful legitimacy. Understanding the documentary as a problematic complex of virtualities, or yet, as a complex of microelements, microactors and small happenings that operate together, as a whole, although not necessarily in full harmony, or even with the same objective (REZENDE), the basic research seeks to identify the inner processes inside the process of creation that problematize and unfold from a perspective of politics and education such school experiences. It does all that intending to put together an open net, and not a systematic one, using the concept of Rizoma and the cartography method (DELEUZE), having the transversality and multiplicity as main references It's exactly through this path that this essay tried hard to identify and overcome some diferent comprehensions of the space-time inside scholar ambience, from *Vidigal* and the bodies and subjectivities of the students (SIBILIA) and located the political and educational developments inside the border zones.

Key words: documentary; education; creative process; virtuality; otherness.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	14
OBJETIVOS	21
MICROFÍSICA DO DOCUMENTÁRIO	22
Os modos de ser e suas dinâmicas	23
Memória	28
Complexo de virtualidades	33
CARTOGRAFIA DA MESA DE MONTAGEM	36
Rizoma	39
A ESCOLA ENTRE FRONTEIRAS	45
Projeto X Trajeto	51
Espaço-tempo	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXO	101

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto da interseção de caminhos diversos. Dentre eles faz-se relevante explicitar brevemente o meu percurso na educação, no cinema e no encontro entre as duas temáticas – que é também onde eu me encontro com esse programa e com a linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagem.

Antes do mestrado, tive duas experiências cinematográficas na escola. Uma no ensino fundamental, quando produzi com amigos um filme curta-metragem que foi exibido em sala de aula, no Colégio Recanto; e outra logo que deixei o ensino médio do Colégio Pedro II, nos meses que antecederam meu ingresso na graduação em filosofia. As duas experiências ocorreram a partir de tarefas solicitadas por professores que permitiam a realização de uma manifestação artística de livre escolha. Embora já fosse ex-aluno, na segunda experiência pude participar ativamente de entrevistas, visitar bibliotecas e o arquivo nacional, realizando uma pesquisa que me fez percorrer bairros pouco familiares até então para embasar o objetivo principal: realizar um documentário sobre o bairro de Santa Teresa. O processo não resultou em um filme pronto, editado, e permanece como material bruto. No entanto, o envolvimento com o processo tornou a segunda experiência muito mais intensa e memorável do que a primeira, ao ponto de permanecer reverberando nos meses seguintes. Desse processo não surgiu um filme, mas a motivação para cursar Roteiro Cinematográfico na Escola de Cinema Darcy Ribeiro.

Paralelamente, cursei a graduação e em seguida a licenciatura. Ao longo do curso de licenciatura em filosofia a educação tornou-se um objeto de estudo e pela primeira vez tive que assumir o papel de professor¹. Origina-se a preocupação com uma educação capaz de dar conta da filosofia como campo onde as questões pudessem ser respondidas com outras questões, onde o olhar crítico sobre os temas da filosofia pudesse ser provocado, instigado. Com essas motivações e perspectivas eu me inscrevi na disciplina cinema e educação, lecionada pela professora que se

¹ Daqui em diante, notas de rodapé com definições conceituais elaboradas por crianças colombianas e selecionadas por Javier Naranjo ao longo de dez anos de pesquisa serão utilizadas para provocar pequenas grandes rupturas na nossa lógica e no nosso entendimento, em diálogo, algumas vezes poético, com o texto: “Professor”, segundo María José García (apud NARANJO, 2013, p.99), de 8 anos é “(...) uma pessoa que não cansa de copiar”.

tornaria minha orientadora nesse projeto, Adriana Fresquet. Poucos anos depois, ingressei no mestrado em Educação.

As questões que orientam e desorientam esse projeto surgiram de uma experiência realizada na Escola de Cinema da Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão, localizada na comunidade do Vidigal. Durante o segundo semestre de 2015, entre julho e outubro, acompanhei a professora de educação física Marta Guedes em suas aulas semanais do projeto de cinema, reservadas, até então, à exibição de filmes em cineclube, mas que buscava estratégias para iniciar a produção de filmes. O acervo do cineclube foi construído a partir dos filmes cedidos gratuitamente pela Programadora Brasil², com o intuito de possibilitar o maior contato das crianças com o cinema brasileiro.

A Escola de Cinema é fruto da parceria com o CINEAD³ e parte de uma concepção do cinema como arte e como potência de gesto criativo (BERGALA, 2008; FRESQUET, 2013), não apenas como recurso didático: A E.M. Prefeito Djalma Maranhão, dentre outras instituições, concorreu ao Edital da Economia da Cultura SEBRAE/FINEP/MC&T, divulgado pela Faculdade de Educação da UFRJ em 2011 e aberto às escolas de educação básica do estado do Rio de Janeiro.

Em janeiro de 2012 o programa CINEAD ofereceu um curso intensivo para dois professores das quinze escolas pré-selecionadas e, ao finalizar a parte intensiva, quatro escolas foram escolhidas para receber equipamentos (um computador, uma filmadora, um projetor, uma tela de exibição retrátil e um aparelho de som), e um kit completo da programadora Brasil: CIEP 175 José Lins do Rego (São João de Meriti); Colégio Estadual José Martins da Costa (Nova Friburgo); Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho (Paraíba

² “Realizada pela Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, por meio da Cinemateca Brasileira, a Programadora Brasil trabalha para promover o encontro do público com o cinema brasileiro. Uma ação para formar plateias e incentivar o pensamento crítico em torno da produção nacional, apoiando a formação de uma rede não comercial de exibição e estimulando os circuitos já existentes”. Desde “2007, a cada ano, a Programadora Brasil lança em DVD um conjunto de filmes brasileiros licenciados para sessões sem fins lucrativos em pontos de exibição audiovisual a ela associados” (trechos extraído do site do ministério da Cultura: www.cultura.gov.br).

³ “O projeto CINEAD (Cinema para aprender e desaprender) nasceu como um projeto de pesquisa e de extensão, em novembro de 2006, e consiste numa equipe interdisciplinar que realiza atividades de pesquisa e de extensão universitária dentro e fora da UFRJ.”(Fonte: www.anped.org.br/news/vencontro-internacionalde-cinema-e-educacao-da-ufrj).

do Sul) e Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão (Vidigal, cidade do Rio de Janeiro) (DOMINGUES, 2016, p. 108).

Logo que iniciei minha participação no projeto de cinema, começamos a direcionar as aulas para a realização das filmagens, limitando o grupo de alunos a uma turma com crianças ⁴ de 8 a 9 anos. Em consonância com os eventos da culminância do projeto escolar que abordava o tema “a origem do nome Vidigal”, a professora Marta decidiu que o filme partiria do mesmo tema, mas em busca de outras histórias do morro. Com estes pré-requisitos, a professora também propôs aos alunos a realização de um documentário. Participei nesse processo criativo como um colaborador, disposto a interferir o mínimo possível nas decisões, mas dando suporte técnico no manuseio dos aparelhos e levantando questões sobre as escolhas de alguns planos cinematográficos, provocando reflexões sobre a imagem. Também sugeri, com a Marta, que a nossa estética permitisse filmar os bastidores, registrando o processo por trás do enquadramento, os alunos com a câmera, com o microfone, debatendo as decisões do projeto, etc. Havia ali um desejo (ainda não havia um método) de observar como os saberes e práticas do cinema são apropriados por eles.

Simultaneamente, realizei nesse período pesquisas no âmbito do currículo, da docência e da linguagem cinematográfica, para dar suporte tanto à prática, quanto ao meu projeto de pesquisa, que ainda não tinha vínculos com o projeto de cinema do Vidigal. Até o fim da minha participação na E. M. Prefeito Djalma Maranhão eu não pretendia utilizar essa atividade como campo da pesquisa do mestrado.

Ao fim das filmagens, ao assumir a edição do filme, mais especificamente na ilha de montagem, nas inúmeras tentativas de refletir sobre o caminho entre a teoria e a minha experiência já vivida com documentário e escola, observando os acertos e falhas, constatei que o processo criativo, realizado coletivamente, teve inúmeras intervenções relevantes não previstas por mim, pela professora Marta ou pelos alunos (cocriadores do filme) e que possivelmente outros processos e desenvolvimentos (para além do processo de transformação do roteiro inicial em imagens) afetaram o projeto e sua dinâmica, assim como foram afetados por eles. A partir disso a reflexão

⁴ Criança: “Humano feliz”, segundo Jhonan Sebbastián Agudelo (apud NARANJO, 2013, p. 39), de 8 anos.

voltou-se para os processos dentro do processo e para as questões que escaparam do nosso domínio ao longo dos dias de filmagem. É, portanto, trazendo uma perspectiva que se constituiu após o projeto de cinema e diante de um filme que ainda não tem seu corte definitivo, ou seja, a partir da ilha de edição, que identifiquei o processo criativo do documentário como meu objeto de pesquisa e o contato com o material bruto como ponto de reverberação de inúmeras questões novas. As filmagens foram espelhadas em câmeras que registraram outras câmeras e ainda foram refletidas e reinterpretadas pelas conexões com a pesquisa teórica. Diante da mesa de montagem, me deparei com um caleidoscópio. Diante da pesquisa também me deparei com fragmentos. Se por um lado, pesquisar o processo é juntar esses fragmentos, por outro, compreendo como a oportunidade de construir uma escrita tecida de idas e vindas, feito uma rede aberta e não sistemática, problematizando, respondendo questões com outras questões. Isso porque sugiro que o lugar “entre o projeto e o trajeto” é também o lugar de quem se depara com o material bruto de um filme (e com sentimentos e memórias que reinventam o processo) numa mesa de montagem. E esse é o exato local onde me encontro. Portanto, do ponto de vista da escrita, entendo que tão importante quanto a escolha dos conceitos e seus autores é o espaço problemático entre eles, o espaço da metáfora. Não pretendo costurar encaixes perfeitos entre os conceitos abordados e relacionados, mas extrair faíscas de suas colisões e sobreposições. O desejo norteador do presente trabalho é expandir o que foi realizado no processo de produção do filme e ampliar esse caleidoscópio, com novas questões e algumas conexões que me permitam atuar na mesa de montagem com um complexo problemático enriquecido.

Convido-os a olhar para o chão das páginas percorridas, no sentido das sutis ênfases que as notas de rodapé⁵ poderão dar à leitura dessa dissertação.

⁵ Uso a palavra para compor meus silêncios. / Não gosto das palavras/ fatigadas de informar. / Dou mais respeito/ às que vivem de barriga no chão/ tipo água pedra sapo. / Entendo bem o sotaque das águas. / Dou respeito às coisas desimportantes / e aos seres desimportantes. / Prezo insetos mais que aviões. / Prezo a velocidade / das tartarugas mais que a dos mísseis. / Tenho em mim esse atraso de nascença. / Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. / Tenho abundância de ser feliz por isso. / Meu quintal é maior do que o mundo. / Sou um apanhador de desperdícios: / Amo os restos / como as boas moscas. / Queria que a minha voz tivesse um formato de canto. / Porque eu não sou da

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica centrou-se em três plataformas com banco de teses, dissertações e outros trabalhos: CAPES⁶, SOCINE⁷ E ANPED⁸. Na Plataforma Capes, utilizando os termos “educação” e “documentário” ocorreram 112.908 registros. Adicionando o filtro “educação” na opção “nome programa” o número foi reduzido para 45.398 registros, mesmo número encontrado nas buscas pelos termos “audiovisual” ou “cinema” combinados com “educação” (também com o mesmo filtro “educação”). Em seguida, os termos utilizados foram “cinema”/ “audiovisual” / “documentário” combinados com “processo criativo”, utilizando o mesmo filtro. Com “cinema” foram encontrados 478 registros. Com “audiovisual”, 290 registros. Com “documentário”, 134 registros. Com “cinema” e “infância”, 16038 (2724 utilizando o mesmo filtro de antes, “educação”); pesquisando “documentário” e “infância”, 11223 (2431 com o filtro); “audiovisual” e “infância” 12538 (2571 após o filtro). Todos esses termos citados foram também combinados com nomes de autores relevantes para a pesquisa. Por exemplo: “documentário” e “Foucault”, com 5948 registros.

Dessa busca o trabalho que mais contribuiu para a pesquisa foi a tese *Documentário e Virtualização: Propostas para uma Microfísica da Prática Documentária* (REZENDE FILHO, Luiz A. C, 2005). O autor apresenta um panorama da discussão teórica sobre “realidade” e “representação” que embasou o gênero documentário nas últimas décadas para, em seguida, deslocar esse eixo de referências e realizar uma virada na ontologia do documentário, permitindo a compreensão de outras perspectivas sobre o gênero, que passam a ser expostas pela aplicação da microfísica. Por investigar o “ser” do documentário essa tese foi um dos pontos de partidas para as problematizações. Mas também porque a microfísica realizada pelo autor privilegia o processo de criação e a prática como as dimensões do documentário a serem abordadas:

informática: / eu sou da invencionática. / Só uso a palavra para compor meus silêncios (BARROS, 2010b, p. 47).

⁶ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁷ SOCINE: Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual.

⁸ ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

A ideia de uma microfísica da criação do documentário interessa aqui, então, como forma de analisar tal campo como um domínio de virtualidades⁹, evitando reduzir o virtual ao real, ou o contrário. Uma análise microfísica significa, primeiramente, um deslocamento do eixo de abordagem para o documentário como prática, bem como do nível em que a análise costuma se efetuar, o que nos conduziria a ressaltar determinados elementos e características que não são os mais vistos quando o pressuposto é a associação do documentário às noções de realidade e de representação, por exemplo. Trata-se, portanto, de retomar aspectos considerados menores por outras leituras e abordagens, e pensar a prática documentária como um complexo de microelementos, de microatores e microacontecimentos que operam em conjunto, ainda que não necessariamente em “harmonia” ou sintonizados na busca de um mesmo objetivo. Em linhas gerais, trata-se de uma análise do processo de criação do filme documentário¹⁰ (REZENDE FILHO, 2013, p.17-18).

É possível, portanto, analisar e interpretar as atuações dos estudantes, professores e colaboradores do projeto de cinema, considerando o novo horizonte de problemas e desafios surgido nessa tese. Tendo ela como base, pode-se tentar identificar os microelementos do processo criativo, o que será melhor entendido a frente, quando forem abordadas as questões de “acesso e disponibilidade”, trans-subjetividade” e “pré-subjetividade”.

O segundo trabalho selecionado é a tese *O que se aprende quando se aprende cinema no hospital* (OMELCZUK, 2016)? À primeira vista pode causar estranhamento a escolha, pela especificidade da temática hospitalar, mas essa tese torna-se interessante para o meu projeto por investir na potência pedagógica e de humanização do cinema, flertando com um viés que se percebe para além da pura estética e do aprendizado da linguagem cinematográfica, dando margem às dimensões ética e política¹¹ que coexistem na presença do cinema no hospital e também ao papel do afeto e da sensibilidade na transformação das crianças hospitalizadas.

⁹ Sobre o virtual, o autor utiliza Henri Bergson, Gilles Deleuze e Pierre Levy como referência. Este último dedica um livro inteiro (*O que é o virtual?*) para dar forma ao conceito.

¹⁰ A tese citada anteriormente, após uma adaptação, deu origem ao livro *Microfísica do documentário: ensaio sobre criação e ontologia do documentário*.

¹¹ A autora identifica esse caráter ético e político, por exemplo, na seleção de filmes, por dizer respeito “à manutenção ou não de uma determinada política cognitiva e também à manutenção de uma hegemonia sob aquilo que se vê, inventa e circula disponível para uso, recombinação da imaginação e transformação do real” (OMELCZUK, 2016, p.113).

Sustentando que as coisas (de acordo com o modo como estão à disposição, arranjadas) “evocam memórias sobre o que vivemos e sentimos”, “deixam suas marcas”, a autora identifica alguns objetos presentes na internação hospitalar que são “fortemente subjetivantes de uma nova condição social”: “bomba de medicação, seringas, utensílios para curativos, cateteres, etc.”, sobretudo quando “a eficiência da rotina médica pode tornar as relações tão impessoais” (OMELCZUK, 2016, p.91-92).

Que marcas esses objetos do hospital comunicam às crianças? Que marcas os objetos que as crianças trazem consigo para o hospital carregam? E que marcas pedagógicas os objetos que trazemos, como filmes, brinquedos ópticos e câmeras podem exercer sobre as crianças dentro do hospital? Como esses universos de “coisas” são integrados (OMELCZUK, 2016, p.92)?

Em uma das atividades propostas às crianças foi exibido o filme *O balão vermelho* (1956) de Albert Lamorisse, “que conta a história de amizade entre um menino e um balão”. Em seguida, as crianças foram convidadas “a escolher e filmar um único plano de 20 segundos de um objeto do hospital. ” Ao final, as imagens foram exibidas em tela grande e ocorreu uma conversa sobre as escolhas dos objetos, sobre a filmagem. Uma das crianças filmou sua bomba de medicação, criando uma metáfora.

“Tal como o balão vermelho persegue o protagonista do filme, a bomba de medicação o “persegue” no hospital. A relação entre o balão e a bomba de medicação surpreende pela simplicidade e pela poesia” (OMELCZUK, 2016, p.91-92).

Seja no hospital ou na escola é possível identificar na relação entre as coisas e as crianças marcas de afetos diversos. Para melhor observar essas relações no processo criativo, faz-se necessário compreender bem as instituições envolvidas, os corpos e subjetividades das crianças (considerando as identidades e diferenças possíveis) e de que maneira o cinema está sendo abordado – e que interferências ele possibilita.

Faz-se necessário também investigar a experiência¹² na infância, o que a autora realiza ao destacar o caráter específico da experiência infantil, sendo esta

¹² Com base em Jorge Larrosa (2011) a autora identifica a experiência como sendo da ordem da política da invenção: “a experiência é algo necessariamente estranho ao sujeito, algo que não é facilmente cognoscível e que escapa do modo habitual que temos de nos relacionar com o real. Só há experiência

“sem tempo e sem lugar”, remetendo “a um estado de encantamento, envolvimento e olhar típico das crianças” (OMELCZUK, 2016, p.99). É a partir dessa compreensão que podemos transformar a visão que as crianças têm de si mesmas na condição de paciente, não as restringindo “à identidade de crianças hospitalizadas, mas que produzam outras subjetividades em devir” (OMELCZUK, 2016, p.98):

Acessar a experiência da infância, ou chegar à infância inversamente a ideia de ultrapassá-la, é uma atitude inventiva, pois a infância é um modo de conhecer experimental, que resiste ao estabelecido, que pensa em rizoma, que inventa novas e incoerentes relações entre os objetos do mundo adulto, já dizia Benjamin¹³. É nesse sentido que se apoia a aposta com o cinema e as crianças no hospital, na ideia de que esse encontro pode converter-se em uma unidade subjetiva de desenvolvimento¹⁴, capaz de desterritorializar a criança da condição convencional de hospitalização” (OMELCZUK, 2016, p.99).

A investigação sobre o cinema no hospital (e sobre o que - como e quando - se aprende) me instiga a olhar a escola como uma outra instituição, que não conheço, que precisa ser interpretada, ou melhor, me convida a lançar outros olhares para um lugar-comum, do ponto de vista do professor e do aluno – duas identidades possíveis para mim. As especificidades do hospital como local da realização do projeto contrastam com as especificidades da escola. A realização das atividades na clausura do ambiente hospitalar também contrasta com a realização das filmagens externas, que ocorreram durante a subida ao morro do Vidigal. No entanto, não apenas por contrastes é possível aprender um pouco a partir dessa comparação. Há proximidades.

quando nos deparamos com algo que exige de nós um deslocamento de ponto de vista. A experiência é algo que sacode nossas referências de mundo e exige da cognição sua reinvenção”(OMELCZUK, 2016, p.112)

¹³ Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

¹⁴ Fazendo referência a Fernando González Rey e ao seu livro *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*, a autora define os traços fundamentais do conceito: “Trazemos o conceito de unidade subjetiva de desenvolvimento de Rey, psicólogo cubano que deu continuidade aos estudos de Vigotski buscando incorporar as especificidades do sujeito no que diz respeito à integrar cognição e afeto. Essas unidades subjetivas são diferentes para cada sujeito, possuem forte dimensão afetiva e não se definem por etapas ou idades. Elas são sínteses subjetivas de situações externas relevantes para cada um: uma atividade, uma relação, uma experiência, uma vivência (como a hospitalização), cujo significado e sentido é individual” (OMELCZUK, 2016, p.98)

Tanto o hospital como a escola, assim como a prisão e a fábrica, agem como moldes de corpos e subjetividades, compõem os dispositivos ¹⁵ da sociedade disciplinar, conforme descreveu Foucault (1977), nos trazendo a relação entre saber, poder e subjetivação. Diante desse aspecto torna-se possível dialogar com o primeiro trabalho investigado, que estabelece *propostas para a microfísica do documentário*.

No site da ANPED, após buscas com os termos “cinema”, “audiovisual” e “documentário”, e buscas específicas nos Grupos de Trabalho 16 e 24, incluindo leituras dos seus Relatórios de Atividades, encontrei, entre dezenas de trabalhos que me interessaram, um que trazia as melhores contribuições para minha pesquisa. Apesar da existência do GT 24, voltado para “Educação e Arte”, os trabalhos mais próximos à minha temática, incluindo este selecionado, foram encontrados no GT16, que possui o tema Educação e Comunicação.

O trabalho *Cinema documentário em espaços formativos* foi apresentado por Cristiano José Rodrigues na 37ª Reunião Nacional da ANPED, ocorrida em 2015. Apesar do trabalho ter sido mobilizado em torno de espectadores adultos, sobretudo professores em formação, e não de crianças, há possivelmente uma construção de sentido comum à vivência do projeto da E.M. Prefeito Djalma Maranhão: o sentido de comunidade. “(...) o sentido de comunidade ia sendo construído pelos sujeitos através de diversas ações, no entanto, uma característica pautava essas ações cotidianas, a cumplicidade” (RODRIGUES, 2015, p.5).

Nos comentários, diálogos e relatos de experiências derivados da recepção das imagens dos filmes exibidos, o autor pôde evidenciar comunidades. Por exemplo, quando um dos espectadores, afrodescendente, “identificou um componente de preconceito e formação de valores raciais” numa cena, algo que não foi percebido por nenhum outro sujeito, pela sutileza da mensagem. Segundo Rodrigues (2015), essas comunidades, do negro, dos químicos, dos alunos, etc. contribuíram para a cumplicidade entre os sujeitos, mas também para que houvesse um espaço formador onde sujeitos pudessem encontrar aconchego para trazerem suas marcas à tona.

¹⁵ Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2014, p.364)

Essas partilhas levam a experiência de inclusão subjetiva para os dois pólos da relação. Ao trocarem narrativas, os sujeitos trocam subjetividades e isso é o que há de mais potente e avassalador nas relações humanas, quando essas subjetividades são compartilhadas através das palavras (RODRIGUES, Cristiano, José, 2015, p.8).

A pesquisa realizada no site da SOCINE verificou nos anais digitais de 2009 a 2015, que abrangem do XIII ao XIX encontro, a presença dos temas educação e documentário. A partir do termo “educação” encontrei os seguintes textos:

Em 2009, *A parceria entre o Centro Universitário Senac e a Cinemateca Brasileira: Educação e Cultura*, de Macioniro Celeste Filho. Em 2010, *Outras fruições do cinema na escola, do encantamento à educação básica e vice versa*, de Gisele Pascale de Camargo Leite. Em 2011, *Cinema e educação – confluências entre cultura audiovisual e infância*, de Clarissa Nanchery; *Cinema e educação: uma reflexão sobre a produção audiovisual na escola*, de Aldenira Mota do Nascimento; *Cinema e Educação: formação de educadores audiovisuais*, de Eliany Salvatierra Machado; *O Cinema na Educação: saberes transversais e educomunicação*, de Luiza Elayne Azevedo; *Cinema e educação – uma experiência de reinvenção*, de Maria Cristina Miranda da Silva. Em 2012, *Práticas de leitura fílmica para a educação básica*, de Ana Paula Nunes; *As aberturas afetivas para o trabalho com audiovisual na educação*, Marília da Silva Franco. Em 2014, *Cinema na Educação Básica: gesto de alteridade e criação*, de Adriana Mabel Fresquet; *Entre o audiovisual e a educação: o coletivo em um filme de oficina*, de Marcio Blanco; *Ação, câmera, luz: experiência de cinema e educação*, de César Donizetti Pereira Leite.

Em 2015, *Cinema brasileiro na escola de educação básica: uma questão de redes*, de Adriana Mabel Fresquet; *Uma política das imagens: cinema e educação*, de Cezar Migliorin.

A partir do termo “documentário”, filtrando o que poderia dialogar com o meu projeto, encontrei os seguintes textos:

Em 2009, *Documentário brasileiro e dispositivo: uma estratégia narrativa contemporânea*, de Georgia da Cruz Pereira; *Pontos de vista em documentários periféricos*, de Gustavo Souza; *Documentário contemporâneo: O que pode uma vida?*

de César Migliorin. Em 2010, *Sobre a representação do excluído no documentário brasileiro contemporâneo*, de Francisco Alves dos Santos Junior. Em 2011, *Documentário: Cinema na Escola – A hora dos alunos “fazerem” cinema documentário*, de Alexandre Buccini; *As fronteiras entre documentário e ficção em experiências de formação*, de Alexandre Ferreira de Mendonça. *Autodocumentário: memória e experiência na contemporaneidade*, de Cândida Maria Monteiro; *O diário filmado e sua relação com o cinema documentário*, de José Francisco Serafim; *O documentário e as partilhas do sensível: uma aproximação*, de Victor Ribeiro Guimarães. Em 2012, *A construção do real no documentário: uma questão de ponto de vista*, de Clarissa Nanchery. Em 2013, *Mudanças de rota: quando o diretor vira personagem de um documentário*, de Bertrand de Souza Lira; *O documentário e sua “intencionalidade histórica”*, de Cássio dos Santos Tomaim; *O fazer documentário: expor, observar e interagir*, de Eduardo Tulio Baggio; *A estética do vazio: uma permanência do sujeito no documentário*, de Silvia Azeredo Boschi. Em 2014, *A memória, o corpo e as estratégias do documentário*, de Sylvia Beatriz Bezerra Furtado; *Lugar de memória e identidade social no documentário de Haile Gerima*, de Carlos Francisco Perez Reyna. Em 2015, *A reconstrução das imagens: o documentário e o conflito dos fragmentos*, de Fernanda Rocha Miranda.

Durante essa primeira verificação, tendo acesso ao resumo expandido de cada texto, foram selecionados os que, juntamente com outros textos pesquisados nos sites da ANPED e da CAPES, podem dialogar com o projeto nos capítulos teóricos seguintes. O critério de escolha dessa segunda seleção é a ênfase que os trabalhos conferem aos temas: o documentário na escola e o processo de construção do documentário.

OBJETIVOS

O objetivo dessa pesquisa é: Investigar as interferências político-pedagógicas que o cinema documentário provocou no espaço-tempo da escola e da educação e também nas relações entre os participantes do projeto.

Os objetivos específicos são:

- a) Investigar o processo criativo realizado sob a perspectiva que compreende o documentário como um domínio de virtualidades;
- b) Identificar e analisar os microelementos, microatores e microacontecimentos presentes no processo, tais como os elementos de acesso e disponibilidade, pré-subjetividade e trans-subjetividade;
- c) Problematizar a tensão entre o projeto e o trajeto a partir desses elementos;
- d) Investigar e problematizar a relação entre os corpos e subjetividades dos alunos e o espaço-tempo da escola.
- e) Identificar as questões político-pedagógicas mais consistentes a partir desses desdobramentos e desenvolvê-las como matéria prima para repensar o filme e a sua montagem.

MICROFÍSICA DO DOCUMENTÁRIO

Desde a própria origem do nome, o documentário remete às questões que orientam esse texto. A palavra documento tem origem latina em *documentum*, que significa “título ou diploma que serve de prova” ou “declaração escrita para servir de prova” (CUNHA, 1986, p. 274). É, portanto, derivada do termo latino para “ensinar”, *docere*, adicionado do termo *mentem* (mente). Após evoluir para o significado de “prova”, passou para o vocabulário legislativo, chegando ao sentido de “testemunho histórico” apenas no início do século XIX (LE GOFF, 1990, p. 462). Pelo significado *docere+mentem*, “ensinar a mente”, é evidente a possibilidade de associações entre documento e educação. Pelos sentidos de “testemunho histórico” e “prova”, é possível também fazer referência à ontologia do documentário.

A palavra documentário, usada pela primeira vez por John Grierson, nasceu como “o tratamento criativo da realidade”, no entanto, o termo foi consolidado, pela própria escola inglesa griersoniana, como um gênero com pretensão à verdade, à objetividade e à autenticidade (CARVALHO, 2008, p. 20), com intuito de representar o real (LINS, 2011, p. 59), inaugurando o que seria a dicotomia mais presente nas comparações entre os gêneros documentário e ficção: realidade e representação.

Rezende Filho (2013) ressalta que ao longo da história do cinema e das teorias cinematográficas, tanto os realistas como seus críticos não superaram¹⁶ a dicotomia realidade/representação na busca pela definição do termo documentário, o que o leva a dispensar essa discussão de décadas, assumindo a aporia, mas propondo outros eixos e temas fundamentais ao gênero, ao elaborar seu *ensaio sobre criação e ontologia do documentário*. Para o autor (2013, p. 89), essa decisão almeja dar conta de “(...) uma questão de criação, de invenção, no documentário que a noção de representação não tem dado conta”.

Partindo de conceitos como “virtual”, “atual”, “real”, “possível” e “memória” (a partir de Henri Bergson, Gilles Deleuze e Pierre Lévy), o autor desenvolve e elucida questões a respeito do acesso e da disponibilidade, da trans-subjetividade e da

¹⁶ “Dizer que um documentário é uma representação não significa apenas dizer que ele é uma construção discursiva e subjetivamente estruturada – diferente, portanto, da própria realidade. Essa pressuposição carrega consigo também a ideia problemática segundo a qual, como representação, o documentário “substitui” alguma coisa (a realidade?) (...)” (REZENDE FILHO, 2013, p. 45).

présubjetividade no campo do documentário (temas que serão melhor abordados adiante), chegando a indissociável ligação entre a forma fílmica final e as múltiplas virtualizações e atualizações que se apresentam no processo criativo. Resumidamente, o documentário seria então:

“(…) a atualização de um conjunto de questões, que passam, eventualmente, por objetos, temas, sujeitos, objetivos, segundo determinadas condições. Mas (…), sobretudo, a transformação de todos esses elementos em um discurso-fluxo de imagens e sons” (REZENDE FILHO, 2013, p. 262)

Para que a definição acima seja melhor compreendida, as próximas páginas são dedicadas a esclarecer primeiramente como esses quatro modos de ser (real, possível, atual e virtual) e as dinâmicas entre eles (realização/potencialização, atualização/ virtualização) se encontram conectados no que entendemos por realidade. Depois, apresentaremos a noção de memória de Bergson, para finalmente relacioná-los ao documentário.

Os modos de ser e suas dinâmicas

Nas articulações entre os diversos modos de ser é possível identificar dois pares de oposição: entre o real e o possível e entre o virtual e o atual.

O possível (ou “potencial”) diz respeito ao que permanece latente como um “conjunto de possibilidades” que ainda não se tornaram realidade. Essas possibilidades são numericamente finitas e predeterminadas. Pode-se ilustrar tal conceito com o exemplo da possibilidade de nevar. A possibilidade de nevar “insiste” sobre a realidade, a partir do que Pierre Lévy denominou de “polo do latente”, sem que, no entanto, se realize - o que só ocorrerá com o processo de realização (quando nevar). (LEVY, 1996)

Já o real abrange as “coisas persistentes e resistentes” que subsistem no “polo do manifesto”. Como exemplo, a neve realizada, tal como vemos, tocamos e acessamos pelos sentidos. Entre a possibilidade de nevar e a neve realizada nada é

criado, nenhuma forma nova é engendrada. A possibilidade de nevar pode ser caracterizada como “um real fantasmático, latente”, e que, portanto, se realiza “sem que nada mude em sua determinação nem em sua natureza” quando a neve ocorre, de fato.

Essas possibilidades predeterminadas (como a possibilidade de nevar) quando se tornam reais, deixando, portanto, o polo latente para se manifestarem, cumprem o processo de *realização*. A realização ocorre quando “o que é da ordem do possível ganha (...) existência material, vindo a se realizar” (REZENDE FILHO, 2013, p.93).

Há ainda uma outra dinâmica entre o real e o possível chamada de *potencialização*. Se a realização ocorre do possível ao real, a potencialização percorre o caminho contrário, do real pro possível. Ela se refere à produção e disponibilização de possibilidades/ alternativas (que podem ou não se tornarem realidade). Para que a potencialização ocorra, esse leque aberto de alternativas deve constituir “um conjunto de possíveis que, mesmo podendo ser imenso, ainda assim é numericamente finito e logicamente fechado”, pois o possível só faz referência ao que é inteiramente pré-contido, calculável (REZENDE FILHO, 2013).

Um exemplo de um conjunto de possíveis imenso, porém numericamente finito e logicamente fechado, é o armazenamento em memória digital. No armazenamento informático de arquivos e textos (o armazenamento é uma potencialização) a realização ocorre quando um dos arquivos é aberto ou exibido, em algum editor de texto, por exemplo. A abertura/exibição de um arquivo traz consigo duas condições que estarão presentes em toda realização: irreversibilidade e exclusão. A escolha de um arquivo armazenado implica exclusão de todas as outras possibilidades que “insistiam” a partir do polo latente. Abrir um arquivo requer não abrir qualquer outro naquele mesmo momento (a realização é conferida a uma possibilidade em detrimento de outras). A partir de outro exemplo de realização, a compra de um carro, Rezende Filho (2013) diz a respeito tanto do caráter excludente, como da “irreversibilidade” das escolhas:

(...) a compra de um carro realizará uma possibilidade que excluirá a realização de todas as outras. Essa seleção, ao se fazer, implicará uma “queda de potencial”, já que as outras possibilidades serão descartadas e não se realizarão, pelo menos não naquela mesma circunstância determinada. Além disso, trata-se de um tipo de bem cujo consumo é destrutivo e a apropriação é exclusiva (não posso emprestar o carro comprado e ao mesmo

tempo ficar com ele). Seu uso e seu consumo equivalem a uma realização de certas possibilidades em detrimento de outras, ou a uma eleição irreversível e improdutiva entre candidatos estabelecidos por uma ação de potencialização. Essa ação de potencialização é uma mera enumeração de alternativas prontas (as várias marcas de carros disponíveis), cuja realização em nada as transforma – nada mudou no carro que se comprou do momento em que ele era só uma possibilidade até o momento em que essa possibilidade se realizou (REZENDE FILHO, 2013, p. 94).

Enquanto o possível forma um par de oposição com o real, o virtual forma esse par com o atual. Para Lévy (1996), o virtual remete ao que, em um determinado objeto, acontecimento ou situação, existe de forma latente. Mas essa existência não se assemelha ao possível. O virtual não atua como um leque aberto de alternativas finitas ou como um conjunto predeterminado de possibilidades. O virtual atua “como um conjunto complexo de problemas, de questões, forças e tendências” que não predetermina nada e que, por isso mesmo, quando se torna atual não se identifica com o que era anteriormente, virtualmente. O virtual apresenta-se como esse complexo de problemas indissociável de um atual. Este último, por outro lado, o soluciona provisoriamente (particularmente, contingencialmente), num processo de *atualização*. O atual, desse modo, ao dar uma solução a “uma configuração dinâmica de tendências, de forças, de finalidades e de coerções” atualiza o virtual pela invenção, cria¹⁷ algo novo. Enquanto o possível é estático e idêntico ao real, o virtual não carrega em si a solução do próprio problema. A solução do virtual variará “de acordo com coerções e circunstâncias próprias”, que não são predeterminadas.

Lévy exemplifica a dinâmica entre o virtual (complexo problemático) e o atual com a relação entre a semente e a árvore: “o problema da semente, por exemplo, é fazer brotar uma árvore. A semente “é” esse problema, mesmo que não seja somente isso”. Assim, “a partir das coerções que lhe são próprias, deverá inventá-la, coproduzila com as circunstâncias que encontrar. O processo de atualização exige invenção. As circunstâncias e condições que coproduzirão a árvore, a quantidade de água e luz, o tipo de solo, a qualidade da terra, fazem do desenvolvimento da árvore algo não previamente determinado.

¹⁷ Ao passo que a realização não é fruto de uma criação, mas de uma seleção.

A *virtualização* consiste na formação desse complexo de problemas e forças, que desestabiliza a solução atual, passando “de uma solução dada a um (outro) problema” (LÉVY, 1996, p. 18), sendo também um processo de criação. A provisoriade da solução engendrada pela atualização nos leva sempre a um outro complexo de problemas e forças. Nesse sentido é possível afirmar que as dinâmicas de virtualização e atualização são indissociáveis e se provocam incessantemente. Segundo Rezende Filho (2013), tratar o desenvolvimento de uma árvore desde a semente como uma dinâmica de realização de possíveis é simplificar um processo mais complexo, que depende de fatores não previstos e não contidos na semente, na potência.

Desse mesmo modo, a elucidação dos conceitos virtualização (movimento do atual ao virtual) e atualização (movimento do virtual ao atual) aponta para leituras mais imprevistas do processo criativo como um todo, o que inclui o processo de produção do documentário, como exemplo, que não é uma dinâmica reta e perfeita entre um roteiro e o filme, entre o que se projetou e a forma. A forma fílmica final jamais está totalmente e previamente contido no roteiro.

Outro fator a ser considerado é que a dinâmica atualização/ virtualização/ atualização/ ... caracteriza toda prática audiovisual, já que “qualquer fato é virtualizado sempre que se deseja “comunica-lo” para além de seu momento ou de sua circunstância de acontecimento real/atual. O que é produzido e divulgado pelo audiovisual a partir de um acontecimento atual não pode mais ser identificado plenamente com as imagens e os sons originais. O acontecimento atual, ao ser comunicado, “torna-se notícia, imagem, filme, mensagem”. Essa comunicação, no entanto, não deve ser confundida com as formas de realização, como é a abertura de um arquivo de informática a partir de um número limitado de possibilidades predeterminadas ou a escolha de um modelo de carro, entre outros modelos. Ao contrário da realização, que implica um consumo de forma irreversível, a dinâmica atual/virtual aplica-se aos acontecimentos e aos bens que não são destruídos pelo consumo e cuja apropriação não é exclusiva, como, por exemplo, a informação e o conhecimento. Consumi-los não os destrói e cedê-los não significa perdê-los.

Se, por um lado, a abertura de um arquivo de texto armazenado num computador configura uma realização entre possíveis, a leitura do conteúdo desse

arquivo de texto aberto (realizado), requer uma abordagem interpretativa, pela dinâmica atual/virtual:

Desde suas origens mesopotâmicas, o texto é um objeto virtual, abstrato, independente de um suporte específico. Essa entidade virtual atualiza-se em múltiplas versões, traduções, edições, exemplares e cópias. Ao interpretar, ao dar sentido ao texto aqui e agora, o leitor leva adiante essa cascata de atualizações. Falo especificamente de atualização no que diz respeito à leitura, e não da realização, que seria uma seleção entre possibilidades preestabelecidas. Face à configuração de estímulos, de coerções e de tensões que o texto propõe, a leitura resolve de maneira inventiva e sempre singular o problema do sentido (LÉVY, 1996, p. 35)

Por esses mesmos motivos é que Rezende Filho (2013) afirma que a recepção de um filme (“como conjunto de imagens e sons a interpretar”) configura uma virtualidade. Mas um filme também possui os outros modos de ser e suas dinâmicas.

Como todo objeto, processo ou situação o cinema também é um campo de manifestação simultânea do possível/real e do virtual/atual, algo que pode ser melhor entendido quando exemplificamos pelo processo de produção de um filme. Nas filmagens, diversas escolhas são realizadas (seleções entre possíveis, realizações), desde os equipamentos aos cenários e enquadramentos, passando pelo elenco. Na montagem, a ordenação dos planos, incluindo a duração escolhida, também cumprem um processo de seleção sobre possibilidades finitas e predeterminadas. “Um filme não pode se compor de todas as imagens e sons disponíveis, porque ele tem uma duração limitada de tempo, um suporte, uma circunscrição material” afirma o autor. No entanto, essas escolhas estão cercadas de virtualidades, como as “circunstâncias e coerções de produção, os objetivos e intenções dos produtores, as interposições de subjetividades e coletividades”, que perpassam o trajeto de produção.

Tais colocações ampliam o campo de definições do termo documentário, que além de fazer referência “a um domínio, a um conjunto de práticas e discursos, ou (...) a uma instituição”, passa a ser reconhecido também como constituído por memórias, virtualidades.

A ontologia do documentário, proposta por Rezende Filho, parte, por um lado, do afastamento da dicotomia realidade/ficção, mas por outro, retoma e transforma o

que se entende por realidade ao afirmar a existência de uma “névoa de virtualidades” que se mescla com ela. Esta névoa de virtualidades está presente em todo objeto, pois cada um é duplo, composto de metades desiguais, ímpares, dessemelhantes: a primeira é a parte ideal ou virtual do objeto real, a segunda é o conjunto das determinações próprias da existência atual” (MACHADO, 2009, p. 153).

“(…) as dinâmicas da realização/ potencialização e da atualização/ virtualização e os quatro modos de ser (real, possível, atual e virtual) se encontram, de alguma forma, imbricados, tanto naquilo que correntemente chamamos realidade, quanto nas práticas da imagem do cinema e do documentário. Se todo objeto e toda situação reais têm também uma virtualidade que os acompanha, também as práticas e os processos estão mergulhados em virtualidades. O que nos habituamos a chamar realidade está tão mesclada a uma “névoa de virtualidades”, que ela acaba se configurando tanto como um campo virtual de questões, quanto como um “arquivo de possíveis”, senão mais” (REZENDE FILHO, 2013, p.105)

Rezende Filho (2013) complementa, afirmando que a realidade não é apenas o espaço da existência material dos seres ou o conjunto concreto destes seres, mas duração¹⁸ e coexistência do passado no presente, lançando mão da noção de memória de Henri Bergson, a qual abordarei em seguida, dando ênfase aos aspectos interessantes à sequência do presente texto.

Memória

Bergson (1999) defende que passado e presente coexistem, assim como a memória e a percepção. O passado encontra-se em estado de duração¹⁹ permanente, se conservando, ao passo que o presente encerra a imagem sempre crescente do passado. Em outras palavras, a duração “prolonga incessantemente no presente um passado indestrutível” (DELEUZE, 1999, p. 41).

A ideia de uma contemporaneidade do presente e do passado tem uma última consequência. O passado não só coexiste com o presente que ele foi, mas – como ele se conserva em si (ao passo que o presente passa) – é o passado

¹⁸ Tempo: “É uma coisa que faz a gente demorar”, por Juliana Bedoya (apud NARANJO, 2013, p.114), de 7 anos.

¹⁹ Uma duração que se caracteriza pela diferença de si e não por um estado fixo. A duração é uma propriedade de todas as coisas materiais.

inteiro, integral, é *todo* o nosso passado que coexiste com cada presente (DELEUZE, 1999, p.46).

Afirmar a conservação do passado não implica, no entanto, na afirmação de um estado que permanece o mesmo. Sendo a duração algo que se caracteriza pela diferença de si e não por um estado fixo, não podemos supor que a memória seja algo que contém lembranças rígidas, armazenadas no cérebro como arquivos. A lembrança é virtual, o que significa que “a sua atualização em uma imagem determinada é um processo de criação” (REZENDE FILHO, 2013, p.108).

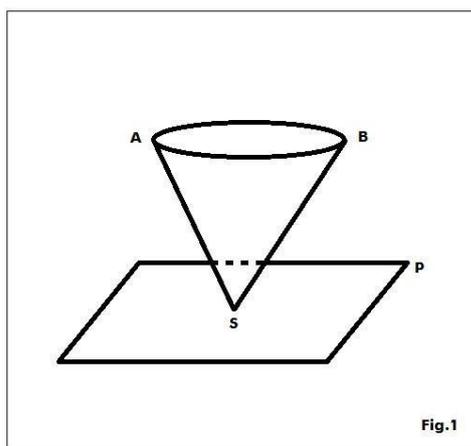
A partir de circunstâncias específicas que a percepção nos traz, a memória atua com suas lembranças-imagens²⁰, que não são buscadas (como arquivos armazenados), mas criadas como as soluções “úteis”, “adequadas” de um complexo atual de problemas. Para que isso faça sentido, não podemos considerar a memória nem como algo que está armazenado (no cérebro), nem como algo que armazena (imagens, lembranças, etc.). Assim estaríamos compreendendo a memória dentro da dinâmica de realização de possíveis e não como um processo de criação, de atualização e virtualização. O cérebro não pode ser o depositário de lembranças e de imagens até porque isso exigiria que ele se conservasse, o que não ocorre porque ele “é uma imagem”, “um corte incessantemente renovado do devir universal” e “nunca ocupa mais que o momento presente” (BERGSON 1999, p. 174).

Pela “metáfora do cone”, criada por Bergson (1999, p.178), é possível ilustrar e evidenciar estes significados: Observe (fig. 1), portanto, o cone invertido. Este cone representa todas as lembranças acumuladas na memória. O vértice S representa o presente. Este avança sem cessar. A base AB representa integralmente o passado²¹. Todas as outras interseções possíveis (cortes horizontais feitos no cone, paralelos à base) também representam o passado em sua integralidade. A diferença entre essas

²⁰ “A formação de uma lembrança-imagem requer um “esforço crescente de expansão, através do qual a memória, sempre presente por inteiro nela mesma, estende suas lembranças sobre uma superfície cada vez mais ampla e acaba por distinguir assim, num amontoado até então confuso, a lembrança que não encontrava seu lugar” (BERGSON, 1999, p. 201).

²¹ “O passado AB coexiste com o presente S, mas comportando em si todos os pares A'B', A"B" etc” (DELEUZE, 1999, p.46)

interseções é o “nível de distensão e contração²² do passado como memória”. No vértice, S, o presente representa o ponto mais contraído do passado, referentes aos “mecanismos de reconhecimento automático” e aos “hábitos motores aprendidos pela repetição”. Este ponto “corresponde à reação mais imediata a uma percepção”, que remete a uma memória (“mais hábito do que memória”) que “desempenha nossa experiência passada, mas não evoca sua imagem”. Ocorre, por exemplo, quando tocamos um instrumento ou jogamos um vídeo game.



A base AB, área de maior distensão da memória, se distancia da percepção, da experiência sensório-motora ao máximo. Como exemplo, temos o sonho. É como se o passado sobrevivesse de duas formas distintas: por “mecanismos motores” e por “lembranças inteligentes”.

Sendo assim, a “operação prática” e “ordinária” da memória, “a utilização da experiência passada para a ação presente” se realiza de dois modos: pela própria ação, a partir de um “funcionamento automático do mecanismo apropriado às circunstâncias”. Ou por um “trabalho do espírito, que irá buscar no passado (...) as representações mais capazes de se inserirem na situação atual” (BERGSON, 1999, p.84). O autor complementa, algumas linhas depois:

Levando até o fim essa distinção fundamental, poderíamos representar-nos duas memórias teoricamente independentes. A primeira registraria, sob forma de imagens-lembranças, todos os acontecimentos de nossa vida cotidiana à medida que se desenrolam; ela não negligenciaria nenhum detalhe; atribuiria a cada fato, a cada gesto, seu lugar e sua data. Sem segunda intenção de utilidade ou de aplicação prática, armazenaria o passado pelo mero efeito de uma necessidade natural. Por ela se tornaria possível o reconhecimento

²² O que existe/dura retém seu passado no presente, contraindo seus estados anteriores no atual (MONEGALHA, 2017).

inteligente, ou melhor, intelectual, de uma percepção já experimentada; nela nos refugiariamos todas as vezes que remontamos, para buscar aí uma certa imagem, a encosta de nossa vida passada. Mas toda percepção prolonga-se em ação nascente; e, à medida que as imagens, uma vez percebidas, se fixam e se alinham nessa memória, os movimentos que as continuam modificam o organismo, criam no corpo disposições novas para agir. Assim se forma uma experiência de uma ordem bem diferente e que se deposita no corpo, uma série de mecanismos inteiramente montados, com reações cada vez mais numerosas e variadas às excitações exteriores, com réplicas prontas a um número incessantemente maior de interpelações possíveis. Tomamos consciência desses mecanismos no momento em que eles entram em jogo, e essa consciência de todo um passado de esforços armazenado no presente é ainda uma memória, mas uma memória profundamente diferente da primeira, sempre voltada para a ação, assentada no presente e considerando apenas o futuro. Esta só reteve do passado os movimentos inteligentemente coordenados que representam seu esforço acumulado; ela reencontra esses esforços passados, não em imagens-lembranças que os recordam, mas na ordem rigorosa e no caráter sistemático com que os movimentos atuais se efetuam. A bem da verdade, ela já não nos representa nosso passado, ela o encena; e, se ela merece ainda o nome de memória, já não é porque conserve imagens antigas, mas porque prolonga seu efeito útil até o momento presente (BERGSON, 1999, p.89).

No entanto, Bergson (1999, p.197) afirma que não existe, pelo menos no homem, um estado puramente sensório-motor, tanto quanto não há vida imaginativa “sem um substrato de atividade vaga”. A vida psicológica humana oscila, em seu estado normal, entre essas duas extremidades, em idas e vindas pelo cone e as contrações e distensões da memória. Por essas “idas e vindas” que o real se une ao virtual, na projeção do passado sobre o presente, na presença da memória sobre a percepção. Assim, a memória é simultaneamente coexistência e duração, e se “conserva como um complexo problemático que dura diferindo de si” (REZENDE FILHO, 2013, p.117).

Mas por que o passado se conserva²³ por inteiro em cada seção do cone, em diferentes níveis de contração? Porque essa “busca” no passado, esse ir e vir pelo cone, não se assemelha a uma busca por lembranças prontas, armazenadas, como ocorre num conjunto de possíveis? É justamente por não estar predeterminada que a lembrança apresenta-se como solução útil, adequada. A formação de uma imagemlembrança parte de um amontoado confuso (o passado inteiro) até que a

²³ A memória conserva-se diferindo-se de si a todo instante,

lembrança encontre seu lugar, como solução para as demandas da percepção (complexo problemático); mas não por meio de uma seleção e sim por criação. Essa “busca”/ criação não existe sem uma atualidade, provocada pela percepção. As lembrançasimagens (imagens-lembranças), portanto, atualizam e transformam a totalidade virtual do passado em duração. (BERGSON, 1999; REZENDE FILHO, 2013).

Para Deleuze, (1999, p. 23, 37, 60-61; REZENDE FILHO, 2013, p. 116), a duração se estende ao nosso universo inteiro. Todo o universo é como “uma formidável memória”, uma imensa duração, que, portanto, não se resume a duração psicológica individual, mas abarca tudo, dos seres vivos aos seres inanimados. A duração individual de cada um de nós funciona como um “revelador” capaz de nos fazer reconhecer a existência de outras durações em seus ritmos próprios²⁴.

As formas complexas do real (a realidade espacialmente extensa da matéria) e do virtual (a “memória do mundo” em sua duração una e em contínuo devir) existem, certamente, de forma independente da pluralidade de indivíduos e subjetividades. Mas, ao mesmo tempo, a interpenetração do real e do virtual e seus modos de coalescência adquirem uma complexidade particular quando as subjetividades, os fluxos e as durações individuais lhe concedem ou lhe transmitem uma orientação determinada (REZENDE FILHO, 2013, p.118)

Os seres animados (matéria viva) possuem uma característica particular: eles são uma espécie de eixo, de centro, de referência, por explorarem o espaço e atuarem no que está ao redor. Suas atividades no meio não são previstas por nenhuma lei natural. Sendo um centro porque, ao se deslocarem, estes parecem permanecer invariáveis, enquanto todas as outras parecem mudar de acordo com seus deslocamentos. Diante da produção de um documentário, portanto, é preciso atentar para o que se considera como “objeto prévio”, pois em qualquer objeto há virtualidades que nos apresentam os objetos como algo que dura de uma maneira particular e em constante diferenciação de si (REZENDE FILHO, 2013).

Por ignorar as virtualidades presentes no misto “objeto”, ou seja, por tomá-lo como prévia e inteiramente dado, a noção de representação é insuficiente

²⁴ “A intuição é sobretudo o movimento pelo qual saímos de nossa própria duração, o movimento pelo qual nós nos servimos de nossa duração para afirmar e reconhecer imediatamente a existência de outras durações acima ou baixo de nós” (DELEUZE, 1999, p. 23)

para pensar os processos como a prática documentária. Para o documentarista, o que inicialmente se delimita como “objeto” ou “tema” se distende de tal forma em uma dimensão virtual (sua duração, sua memória, a coexistência de seu passado com o seu presente, etc) que esta acaba sendo tão presente e decisiva para o filme quanto a dimensão real de sua materialidade ou existência física atual (REZENDE FILHO, 2013, p. 134)

Complexo de virtualidades

O caminho aberto pelos conceitos apresentados acima permite que o documentário seja compreendido a partir de virtualidades²⁵, presentes nas questões de trans-subjetividades, pré-subjetividades e de acesso e disponibilidade. Estes dois últimos:

(...) são os variados elementos que perpassam a produção do filme e que podem ou não estarem acessíveis, disponibilizados e sob determinadas condições. São elementos “humanos (integrantes para a equipe, entrevistados, pesquisadores, personagens, etc), materiais (orçamento, equipamento, logística, tempo, etc), técnicos (condições meteorológicas, de luz e de registro de som, competências da equipe, etc), acontecimentos (possibilidade de presença da equipe/câmera em determinadas situações, momentos históricos, etc), e informações (arquivos de som e imagem, fotos, documentos, gravações de discursos e depoimentos, fontes de jornais e outras publicações, músicas, etc) (REZENDE FILHO, 2013, p. 158).

As questões de disponibilidade e de acesso em “filmagem direta” (termo utilizado para diferenciá-la do documentário de arquivo) apontam para “interferências de variáveis como o acaso, a improvisação e o risco, que possibilitam duas “posturas/ estratégias” distintas de lidar com estas interferências: controle e correção. A primeira “submete as ações e indivíduos filmados ao aparato de registro e à própria filmagem (com encenações, por exemplo)”, enquanto “a correção, ao contrário, submete a câmera e as necessidades técnicas da filmagem (em constante reformulação) à improvisação das ações e dos indivíduos filmados” (REZENDE FILHO, 2013, p.181).

²⁵ Rezende Filho se questiona ainda como, diante de tantas virtualidades, se produz um documentário ao invés de qualquer outra coisa (2013, p. 154)

A correção implica muitas vezes na “conformação da câmera e da equipe àquilo que é filmado”, por reenquadramentos de acontecimentos únicos, que não podem ser encenados ou controlados, ou até por mudanças no cronograma e no próprio roteiro a partir de ações e fatos inesperados.

Sobre a trans-subjetividade, que diz respeito às relações interpessoais, pode-se estabelecer discussões sobre a disposição do professor nesse processo e em sua relação com os alunos. A partir disso, embora tenha havido um esforço para identificar posturas de controle, é preciso ressaltar a postura majoritariamente de correção, por parte de toda a equipe, ou seja, uma postura que se adaptava às circunstâncias, sem pretensões de “dirigir” ou controlar as ações e situações, ao longo das entrevistas. Fato que permitiu ao documentário receber a alcunha de “experimental”, por Marta.

A trans-subjetividade remete à relação com o outro, “ao que se faz entre subjetividades” e atenta para a multiplicidade de indeterminações dos esquemas sensório-motores em interação (REZENDE FILHO, 2014, p. 198). Diz respeito, primeiramente àquilo:

(...) que surge e que se faz na interação entre subjetividades particulares (esquemas sensório-motores determinados) em condições particulares, e que implica, em função de sua copresença, uma mútua e circunstanciada performance-metamorfose dessas subjetividades. Já o segundo aspecto se refere ao caráter inevitavelmente dialógico que se estabelece a partir de qualquer “apropriação” de discursos-fluxos de “outros”, a partir das inevitáveis interferências que ocorrem entre eles”.

A trans-subjetividade, em seu primeiro aspecto, evidencia as performances diferenciadas dos entrevistados diante da câmera ou na ausência dela, ou a partir de certas posturas da equipe presente, por exemplo. As condições de filmagem passam a ser consideradas como fatores atuantes nas performances dos indivíduos envolvidos, o que exige superar identidades pré-fixadas sobre eles, “essências pré-formadas” que se manifestariam independentemente da forma de abordagem e dos elementos presentes na cena (REZENDE FILHO, 2013). O segundo aspecto diz respeito ao que não é capturável em sua plenitude, a interpretação que cada subjetividade singular elabora.

A pré-subjetividade possui um caráter disciplinar, institucional, que preserva algumas pressuposições e regras como condições a serem atendidas pelos que

desejam se vincular à prática do documentário. Estes devem se submeter a essas pressuposições e regras para que possam ser reconhecidos como tal. A pré-subjetividade cria uma certa identidade institucional e comunitária²⁶ da prática do documentário que é compartilhada muitas vezes sem que se perceba. Ela se refere aos “limites que regulam, organizam, classificam e filtram a produção de discurso e de sentido num documentário, restringindo seu caráter aleatório, seus perigos, riscos, ambiguidades e virtualidades” (REZENDE FILHO, 2013, p. 242).

A tensão que se estabelece entre o projeto e o trajeto diz respeito ao duplo fato de ser tanto da natureza do projeto procurar gerir, regular e submeter o trajeto, enquanto este se faz, quanto ser também da natureza do trajeto, escapar, modificar ou trair o projeto. Nessa tensão, o acaso atua como uma variável importante, na medida em que a indeterminação dos encontros que promove entre o documentário e os diversos acontecimentos, “objetos”, personagens, situações, de que esse se apropria, “desafia” as intenções do documentarista e a sua capacidade de “cumprir” o projeto, de obter aquilo que se busca ou se espera (REZENDE FILHO, 2013, p.184).

²⁶ “Compõe essa comunidade de praticantes toda uma gama variada de setores: a princípio, não só os realizadores, cineastas, produtores e técnicos que julguem pertinente se denominarem documentaristas, mas também os circuitos e canais particulares de distribuição e exibição de documentários, as organizações profissionais e sindicatos, as fontes de financiamento (estatais, corporativas, particulares) e os concursos públicos, que estabelecem padrões e critérios determinados para o apoio a projetos ou para a compra e exibição de filmes. Publicações, festivais e cursos especializados, simpósios e encontros de documentaristas, críticos e pesquisadores também contribuem” para a esta formação (REZENDE, 2013, p. 243).

CARTOGRAFIA NA MESA DE MONTAGEM

Falei da necessidade de pensar por meio de conceitos mais /fluidos/ flexíveis. Se a palavra “conceito” não pudesse mais convir, eu a abandonaria sem arrependimento. É certo, em todo caso, que uma tal tarefa demanda ao espírito um grande esforço, a ruptura de muitos quadrantes de pensamento, alguma coisa como um novo método.
(Henri Bergson)

Antes de iniciar as observações sobre o método da cartografia e sobre o rizoma, a partir de Deleuze, faz-se preciso definir dois momentos distintos da pesquisa: o momento inicial, que se refere às impressões sobre o material bruto do filme após as primeiras pesquisas bibliográficas; e o que teve início a partir da noção de rizoma.

A pesquisa bibliográfica iniciou-se meses após o término da primeira montagem, como uma tentativa de constituir um sistema, de recorrer a caminhos retos, cartesianos e trazer uma objetividade ao processo do documentário. Entre outras questões, eu desejava responder se a experiência que os alunos e professores tiveram de fazer um documentário, mesmo sem a participação na montagem do filme, tinha sido uma experiência frutífera para eles, algo que foi parcialmente respondido com a carta da professora Marta que faz parte do material analisado aqui.

Entre o material bruto e a teoria, a pesquisa se organizou, primeiramente, em mapas conceituais e em conjuntos matemáticos. Os conjuntos eram feitos em cadernos para situar os temas a partir de suas interseções ou simplesmente para criar conjuntos amplos onde pudessem pertencer outros temas. Como exemplo, o conjunto escola: pertencentes a ele estavam temas como professor, aluno, espaço escolar, temporalidade escolar, linguagem, aula, aprendizado, comunidade, etc. O elemento linguagem transformado em conjunto abrigava oralidade, escrita, imagem, experiência, etc. No conjunto igualdade inscrevi elementos-temas como emancipação, identidade, desigualdade. Em desigualdade inscrevi embrutecimento, recursos, diferença, etc. A partir de inúmeros conjuntos, combinações e pertencimentos, tentava escrever pequenos textos e encontrar as conexões possíveis entre os temas e conceitos e a análise dos arquivos de vídeos.

Consegui obter como resultado uma noção, não precisa, dos temas mais recorrentes ou que mais possuíam aproximações e afastamentos possíveis entre si e na relação com o filme e seu processo de produção. A partir daí, dispensei algumas temáticas, sendo que algumas dessas foram retomadas adiante; outras não. Apesar do auxílio ou de um pseudo-auxílio, eu não tinha ainda um método.

Pouco tempo depois, devido à dificuldade de organizar estas páginas e reunir os escritos num só campo de visão ou em uma linha de pensamento, percebi que havia subestimado os desdobramentos do filme. Então, passei a utilizar mapas conceituais para auxiliar nas decisões sobre a bibliografia. No entanto, com o crescente volume de leituras e referências, os mapas precisavam ser reinventados sempre, por sugerirem ligações impossíveis de serem esquematizadas num desenho. Aos poucos, o uso de mapas conceituais foi sendo abandonado. Persistia a intuição de que essa forma de organização das ideias era insuficiente. Ainda assim, a estrutura montada pelas conexões do mapa foi importante, sobretudo para que as abordagens posteriores provocassem a fragilização dessas relações e as refizesse.

A cada reformulação dos esquemas de mapas conceituais minha mente imaginava um mapa impossível de ser representado no plano do papel, que necessitava de outra dimensão, de espaço. Necessitava ser tridimensionalizado. Posso considerar que essas ramificações me levaram à imagem mental da figura do rizoma (Fig.3) antes mesmo de redescobri-lo, já inserido como ponte para pensar a cartografia a partir da teoria de Gilles Deleuze, que constitui o segundo momento da pesquisa.

De Bergson, Deleuze traz para a cartografia as noções de multiplicidade e temporalidade, tais quais como estão construídas no conceito de *Duração*: o jorro ininterrupto de mudança em que se encontram as diferenças de natureza. Já de Foucault, além do apreço por metáforas geográficas, Deleuze parece se inspirar no conceito de *Dispositivo*, como um conjunto multilinear de elementos moventes e heterogêneos (AGUIAR, 2010, p.2).

A cartografia passa longe de ser um manual ou um caminho cartesiano, muito pelo contrário, e por isso mesmo foi interessante pensá-lo para essa leitura dos processos dentro do processo. Me apropriar dela foi um constante processo de

criação²⁷ também. Posso afirmar que pesquisei com ela e a partir dela. Inspirado por Foucault (2010), que afirma ser um experimentador, no sentido em que escreve para mudar ele mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes, me coloquei nesse processo de escrita com a pretensão de ser transformado, transformando³⁰.

As idas e vindas ao material bruto (à ilha de edição, à mesa de montagem), caminho percorrido inúmeras vezes e em diversas ordens possíveis foi o motor das reinvenções. Por pelo menos cinco visitas a cada arquivo, assisti todas as cinco horas e 18 minutos de filmagem. Motivo pelo qual as referências teóricas muitas vezes eram dispensadas após novas considerações, por não encontrarem significativas reverberações com o que foi identificado na análise do filme e de seu material bruto.

Mas muitas outras questões que serão abordadas a frente foram acolhidas a partir do vídeo, motivo pelo qual as minhas considerações e as citações do material analisado, como, por exemplo, trechos da decupagem, dividem espaço com a pesquisa teórica. Isso porque a pesquisa bibliográfica ocorreu indissociável das reflexões feitas sobre o material bruto, pois ela não foi realizada sobre conceitos pré-determinados e rígidos ou sobre o possível, nem como uma possibilidade de moldura, mas a partir de uma busca de virtualidades e questões que tiveram relevância a partir de suas reverberações sobre o processo de filmagem.

Assim, tal seleção priorizou mais a relação entre os diversos autores, conceitos e suas contradições, do que a tentativa de tornar o texto cabível em “quadrantes”. Desde então, realizou-se como uma tentativa de leitura transversal e múltipla das considerações já feitas e das que vieram. É aí, quando todas as imagens e memórias se apresentam como um grande complexo de virtualidade, como um grande caleidoscópio a ser resignificado, pela intervenção da montagem, que a cartografia faz sentido.

Os arquivos em vídeo e todos os demais, foram cedidos pela Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão. A pesquisa possui outros dois importantes documentos: um caderno de notas da professora Marta (2017), com relatos das atividades e outras

²⁷ “A estratégia cartográfica permite escapar (...) à repetição de si mesmo a partir de novas estéticas da existência (TETI; PRADO FILHO, 2013, p.57). ³⁰ “Invento para me conhecer” (BARROS, 2010, p.457)

considerações, e uma carta, já citada, apresentada após todo o processo, numa exibição do filme, seguida de debate, durante a 12ª Mostra de Cinema de Ouro Preto. A carta realiza apontamentos sobre as repercussões da produção desse documentário para o projeto de cinema da escola e para outras instâncias e encontra inúmeras reverberações com as escolhas teóricas feitas aqui, além de ter provocado a escolha de outras. Ela está disponibilizada no anexo.

Rizoma

As coisas têm peso, massa, volume, tamanho, tempo, forma, cor, posição, textura, duração, densidade, cheiro, valor, consistência, profundidade, contorno, temperatura, função, aparência, preço, destino, idade, sentido. As coisas não têm paz (Arnaldo Antunes)

A partir da poesia de Arnaldo Antunes, pode-se afirmar ainda que as coisas estão sempre sob as condições da materialidade, em devir. Por isso mesmo, elas estão sempre em relações instáveis com as outras coisas, em relações que se alteram, sob a ação do tempo, do movimento (e, cabe aqui ressaltar, da memória).

A transformação é um dos pontos-chaves da cartografia e também de qualquer processo. Para Souza e Francisco (2016, p.815) “pesquisar é estar sempre em movimento, acompanhando processos que nos tocam e nos implicam, transformando-nos e produzindo mundos. Pesquisar é estar em obra, construindo e construindo-se”. A cartografia acrescenta às metodologias essa atenção aos processos; nela, as estratégias vão sendo construídas na relação com o próprio objeto abordado, de forma processual. Segundo Barros e Kastrup (2012, p. 73):

(...) a ideia de processo remete a duas possibilidades de compreensão: a primeira se relaciona à ideia de processamento, pautada na teoria da informação, na qual pesquisa fica enquadrada à coleta e análise de informações; a segunda, expressa a ideia de processualidade que é o âmago da cartografia. Essa processualidade aponta para o que, de fato, caracteriza a pesquisa cartográfica: movimento. Pesquisar é estar sempre em movimento, acompanhando processos que nos tocam e nos implicam, transformando-nos e produzindo mundos. Pesquisar é estar em obra, construindo e construindo-se. A processualidade, portanto, está presente em

todos os momentos do pesquisar e “se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós”.

A cartografia surge no âmbito da esquizoanálise (DELEUZE; GUATTARI, 1995) para dar conta do que os outros modelos metodológicos da época não podiam abarcar. Estes não davam conta do teor processual dos objetos de estudo por entenderem a produção de conhecimento como adequação à realidade investigada, reduzindo-o à mera comprovação ou refutação de hipóteses” (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p.814). Por outro lado, o procedimento de cartografar, “baseado nos princípios da esquizoanálise, possibilita o mapeamento de paisagens psicossociais, o mergulho na geografia dos afetos, dos movimentos, das intensidades” (MARTINES; MACHADO; COLVERO, 2013, p.204).

Para Rolnik (1989), as cartografias vão sendo desenhadas simultaneamente à tomada do corpo pelos territórios. Ela considera que a prática do cartógrafo diz respeito, fundamentalmente, às estratégias das formações do desejo no campo social. Cabe ao cartógrafo atentar às estratégias do desejo, seja em qual fenômeno da experiência humana for: dos movimentos sociais, formalizados ou não, aos quadros clínicos de indivíduos, grupos e massas, passando pelas mutações da sensibilidade coletiva, pela violência, etc. O que dá liga aos movimentos do desejo, tudo o que serve para cunhar matéria de expressão e criar sentido num território é bem-vindo numa cartografia. Assim, o pesquisador pode e deve servir-se de um leque variado de fontes, não restrito às fontes teóricas da pesquisa bibliográfica. Mesmo um filme ou uma conversa podem atizar os operadores conceituais do cartógrafo. O pensamento do cartógrafo é pensado a partir de um “corpo vibrátil”.

Para Souza e Francisco (2016), o que interessa à cartografia não é o “saber sobre” as coisas, sobre o mundo, mas o “aprender-saber com” o mundo. Esse gesto põe em destaque tudo o que se aprende com a experiência do que compõe uma certa paisagem no território. Nessa paisagem e nesse território, todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Para entrar “no âmbito da experiência de engajamento com e no território”, o pesquisador precisa deixar-se “envolver pelas situações e acontecimentos, sem julgamentos ou verdades categóricas sobre o que se passa” (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p.816).

A partir do “aprender-saber com” o mundo e não sobre ele é possível começar a assimilar melhor que o conhecer aqui não tem a ver com explicar ou revelar um objeto já dado. Em, Aguiar (2010, p.2), é sugerido, inclusive, que a coleta de dados da cartografia seja pensada em paralelo ao conceito de virtual de Bergson, sem reduzir o objeto de estudo a algo pré-determinado.

Nesse sentido, não há separação entre conhecer e fazer: pesquisar é intervir, daí ser também um processo de transformação mútuo: isso “posiciona pesquisador, pesquisados e objeto em um mesmo plano de coemergência”. Conhecer não é sinônimo de representação, não tem a ver com explicar ou revelar. Conhecer é produzir e transformar a realidade. A cartografia apresenta o conhecimento como (SOUZA; FRANCISCO, 2016):

“(...) uma produção coletiva e social, resultante da composição dos elementos processuais provenientes da realidade-território-contexto, bem como dos fragmentos dispersos evocados pela memória do pesquisador e dos colaboradores envolvidos (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p.815).

A atuação nesse contexto requer uma compreensão sobre a transversalidade e a multiplicidade²⁸. O conceito de rede e sua imagem nos introduzem a essas qualidades: A rede “é formada de linhas e não de formas espaciais, pouco importa o tamanho dessas linhas, pois tanto as diminuindo como as aumentando não deixam de ser uma rede. O que importa são as suas conexões e não os seus limites”. Sendo “lógica das conexões” e não uma “lógica das superfícies”, a rede não possui “contorno definido”, mas “o todo aberto, sempre capaz de crescer, através de seus nós, por todos os lados e em todas as direções” (FONSECA; KIRST, 2003, p.53).

O conceito de rede expõe semelhanças com o conceito de rizoma, que desvia a racionalidade das articulações binárias de causa e efeito e sugerem uma atuação transversal, oblíqua. Afinal, “desenredar as linhas de um dispositivo (...) é construir um

²⁸ “As multiplicidades ultrapassam a distinção entre a consciência e o inconsciente, entre a natureza e a história, o corpo e a alma. As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.8).

mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas” (DELEUZE, 1996, p.1). Desenredar é também emaranhar outros fios, enredar²⁹-se outra vez. É tecer com um referencial aberto aos “aspectos de diversidade, complexidade, mobilidade, encobrimento, articulação, (...) saber x poder x subjetivação e modos de operação finos, sutis, capilares e subjetivantes, atribuídos à ação dos dispositivos” (TETI; PRADO FILHO, 2013, p.49).

"O que Guattari e eu chamamos *rizoma* é precisamente um caso de sistema aberto. (...) Todo mundo sabe que a filosofia se ocupa de conceitos. Um sistema é um conjunto de conceitos. Um sistema aberto é quando os conceitos são relacionados a circunstâncias e não mais a essências. Mas por um lado os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem: é preciso inventar, criar os conceitos, e há aí tanta invenção e criação quanto na arte ou na ciência” (DELEUZE, 1991).

A noção de rizoma foi deslocada da Botânica para a Filosofia para pôr em questão uma definição de Descartes (2003). Este afirmou que a Filosofia se assemelha a uma árvore, sendo as raízes dela a Metafísica, o tronco a Física e a copa, galhos e os frutos as demais Ciências. Deleuze e Guattari subvertem tal ideia, se apropriando da imagem de um caule (Fig. 2 e Fig.3) que cresce horizontalmente (sendo geralmente subterrâneo):

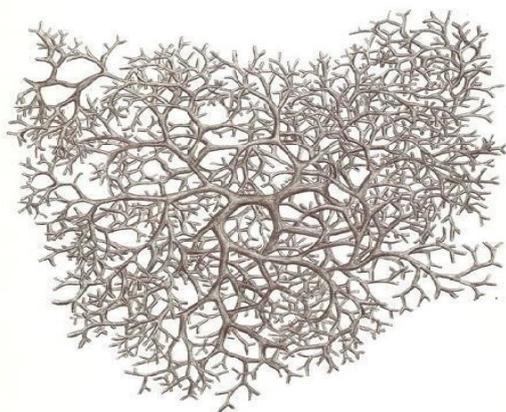


Fig.3

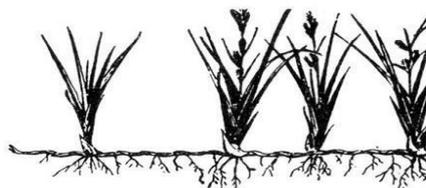


Fig.2

²⁹ No livro *Manual do Roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico* (Rio de Janeiro: Objetiva, 2001) o autor, Syd Field, apresenta o enredo como parte fundamental do roteiro. O enredo do filme clássico, para ele, divide-se em introdução, desenvolvimento e desfecho. Com esta informação é possível compreender alguns roteiros de cinema como uma tentativa sistemática e ordenada de prever o futuro filme. Diante dessas informações, ressalto que o documentário *Paraíso Tropical Vidigal* não teve roteiro.

Tal subversão reafirma que não há mais motivos para seguir uma linha reta, um método cartesiano. As linhas tortas se ligam, se confundem, se espalham, alastram. As conexões se multiplicam, logo, a intensidade também. Nelas temos a possibilidade de criar novos sentidos em micro conexões que se difundem, se diluem, se confundem, se disseminam. “A questão é produzir inconsciente e, com ele, novos enunciados, outros desejos: o rizoma é esta produção de inconsciente mesmo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE, GUATTARI, 1991).

Outra reversão proposta pela pesquisa cartográfica ocorre no sentido tradicional de método (*metá-hódos*). Apesar de contar com orientações rigorosas (mas não rígidas, engessadas), o caminhar (*hódos*) e a experiência do pesquisar assumem o primeiro plano em relação às metas e objetivos (*metá*), podendo, inclusive, modificá-las ao longo do percurso de desenvolvimento (PASSOS; BENEVIDES apud SOUZA; FRANCISCO, 2016, p.814). A cartografia faz referência a método por tentar acompanhar e descrever “relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência (TETI; PRADO, 2013, p. 47).

Na presente pesquisa, o rizoma serve como orientação para um olhar cartográfico a ser aplicado sobre uma teia de relações, uma rede. Operar de modo rizomático, com estratégias de análise e ação (TETI; PRADO FILHO, 2013, p. 53)., implica em considerar que o filme, montado, será também uma forma de atuação a partir da reapropriação de todo o processo e que repercutirá nos corpos, subjetividades, afetos e desejos dos alunos, professores, etc. Nesse sentido, é preciso

compreender o presente estudo como parte de um processo de reedição de um material que afeta o próprio editor e pesquisador num processo de reinvenção, mas que também retornará à escola como filme, a ser interpretado, atualizado, pelos espectadores.

A ESCOLA ENTRE FRONTEIRAS

Um argumento inicial (não desenvolvido ao ponto de se tornar um roteiro cinematográfico) consistiu no guia principal do projeto de documentário: o desejo de contar a origem do nome da comunidade do Vidigal, onde a escola se insere. A análise teórica que aqui se encaminha percorre um caminho de idas e vindas pelos documentos analisados, a saber, os arquivos do filme bruto, bastidores registrados pelas câmeras, incluindo registros que não integraram o filme em seus primeiros cortes, pelas anotações da professora Marta ao longo do processo e uma carta apresentada na 12ª Mostra de Cinema de Ouro Preto, feita de considerações sobre as repercussões da produção desse documentário para o projeto de cinema da escola e para outras instâncias.

Miguel Nunes Vidigal³⁰ foi um sargento-mor (equivalente a major) da Guarda Real de Polícia (embrião da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro) que viveu sua fase adulta no século XIX. Foi responsável por recuperar à força escravos negros fugidos, perseguir rodas de samba e capoeira e também o candomblé, tendo invadido quilombos com extrema violência, inclusive na região onde hoje se encontra o morro Dois Irmãos. Obteve dos monges beneditinos as terras ao pé deste morro, que hoje abriga as comunidades do Vidigal e da Chácara do Céu, por manter uma suposta ordem³¹ na cidade. Esta é a origem do nome, história que também foi contada na culminância da escola na forma de teatro.

Na culminância, segundo a professora Beatriz, todos queriam participar de todos os papéis das peças teatrais, ocasionando uma disputa entre os alunos. O interesse pela temática revelou um “sentido de comunidade” (RODRIGUES, 2015, p.5) que pôde ser percebido em diversos momentos. Um sentido de comunidade com o Vidigal e com a escola.

³⁰ Assim descrito no livro Memórias de um sargento de milícias: “chefe de polícia, atrabiliário, terror do pobrerio (...) na vigilância diuturna que exerce sobre a cidade de pouco mais de sessenta mil habitantes. (...) O Major era a lei, a justiça, o pesadelo que mantinha a ordem nas ruas e o medo naquelas almas submissas. Fez escola.” (ALMEIDA, 1997, p.4)

³¹ Violência: “Parte ruim da paz”, segundo Sara Martínez (apud NARANJO, 2013, p.124) de 7 anos.

A Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão é uma das duas escolas públicas presentes no bairro do Vidigal. Este está situado entre dois dos bairros mais valorizados do Rio de Janeiro, Leblon e São Conrado, o que constitui um dos fatores relacionados ao recente processo de gentrificação do bairro, apesar do limitado desenvolvimento urbano e da pouca infraestrutura local.

Desde a própria geografia privilegiada, a comunidade do Vidigal apresenta-se como cenário dos contrastes sociais e econômicos da cidade. De frente para o mar, os moradores, no entanto, convivem com os descasos do “poder público” frente às necessidades de urbanizar o bairro e de proporcionar acesso a bens e serviços, como por exemplo o “atendimento médico gratuito” – dificuldade que faz com que a maior parte de seus moradores optem pelo atendimento privado. Nesse contexto, “as associações de moradores desempenham papel central na organização da comunidade, tanto na solução de conflitos quanto na prestação de serviços” (OLIVEIRA, 2012, p.97).

Aqueles que precisam abrir uma conta no banco eles vêm na associação e nós fazemos um documento comprovando que ele é morador da comunidade. Como é feito isso? Ele vem aqui solicitar um comprovante de residência certo? Ele não tem nada que comprove então nós nos baseamos, com os pais, se ele mora com os pais, vamos ao local, comprovamos que ele mora em tal local, em tal residência, fazemos esse documento. Ele vai a um cartório e registra. Reconhece firma. Esse serviço aqui na associação custa R\$3,00” [homem, líder local, Vidigal] (OLIVEIRA, 2012, p.98)

Dentre os problemas mais citados pelos moradores estão “os relativos à vizinhança (invasão de terreno, barulho, etc.) e aos direitos civis (impedimento de entrar na comunidade, violação à liberdade, acumamento, discriminação, etc)”. Diante de todos os problemas relatados, as situações que os moradores mais ignoraram (a pesquisa aqui consultada utiliza a expressão “deixou pra lá”) foram “as relativas aos direitos civis e aos conflitos com a polícia³²” (OLIVEIRA, 2012, p.94), o que revela tanto a descrença nas instituições estatais como também a falta de conhecimento a respeito dos procedimentos de reivindicação desses direitos. Esses moradores

³² Polícia: “É o que quer que a paz termine”, segundo Sandra Milena Gutiérrez (apud NARANJO, 2013, p.39), de 11 anos.

“desconhecem em grande medida quais são os principais direitos de cidadania assegurados à população pela Constituição” (OLIVEIRA, 2012, p.91).

Este projeto, ao partir de uma tentativa de contar a história do Vidigal através de um documentário, percorre uma história de violência, repressão, remoção³³ e outras violações que atravessaram os séculos e afirma o desejo de não “deixar pra lá” tais problemáticas, pois elas ainda ecoam na história presente.

A partir das entrevistas realizadas pelos alunos, os moradores, apesar do quadro problemático exibido acima, demonstraram identificação com o bairro. O padeiro Quidão, por exemplo, ao ser perguntado sobre há quanto tempo reside no Vidigal, respondeu prontamente, sem precisar calcular ou puxar dados de uma memória distante:

QUIDÃO³⁴

Sessenta e um anos!

Em outro momento, Rosemeire declarou, com um tom de orgulho:

ROSEMEIRE

Sou nascida e criada aqui.

Sobre esse orgulho e identificação dos moradores com o bairro, há um ponto em comum a todos os entrevistados: a admiração pelo mar e pelas vistas³⁵ que o morro oferece dele.

DONA ROSA

A vista é maravilhosa!

³³ Descolado: “(...) quando tiram você do país pra rua”, segundo Oscar Darío Rios (apud NARANJO, 2013, p.43), de 11 anos.

³⁴ As falas retiradas dos arquivos de vídeo estão em formato de decupagem, para diferenciá-las das demais.

³⁵ Morar de frente para o mar é um privilégio, por questões de valorização imobiliária, mas também, no caso do Rio de Janeiro, porque a cidade tem uma identidade muito forte com a praia.

Uma aluna, filmada por uma professora em sala de aula, descreve o que vê diariamente de sua janela, abrindo os braços num movimento horizontal:

ALUNA

Eu tenho uma vista muito bonitinha (...) [Vejo] umas luzes e a praia.

Essa admiração também é relatada pela diretora Cláudia, que evidencia a vista e o mar como um dos prazeres de ir à escola, apesar dos pesares da educação, que ela mesma expõe. O mar foi um tema recorrente também nos exercícios de filmagem externos. Também ocupa os versos de uma canção criada pela professora Trindade: “Por um momento analiso o que sinto/Talvez seja isso/ Meu mundo é o mar/ (...) Paraíso Tropical, Vidigal”. Foi a partir dessa canção, sobre um surfista do Vidigal, que um aluno escolheu o nome do filme.

A canção foi executada pela professora-autora em uma apresentação de alunos da escola em um dia que reuniu diversas outras apresentações, teatrais e musicais, organizadas pelos professores para a “culminância”. O tema das apresentações da “culminância” era o mesmo do filme e envolveu toda a escola, porque em 2015 o Vidigal completou 75 anos. Então, apesar da temática carregar os dramas da história, a atmosfera da escola era de festejo.

As filmagens das peças foram registradas pelos alunos do projeto de cinema. As entrevistas nos bastidores, pela professora Marta. O aluno que representou o Major Miguel Nunes Vidigal, num desses registros de bastidores do teatro, demonstrou saber bem o que seu personagem significava:

ALUNO

Primeiramente eu acabo com a festa dos escravos para que eu possa prendê-los para devolvê-los a seu dono e também eu recebo as terras que os monges nos dão junto com os meus soldados.

O mesmo aluno complementa:

ALUNO

Eu acho que fazer essa peça é muito bom porque nós aprendemos sobre o passado da nossa comunidade, aprendemos muito sobre nossa vida e a vida do Vidigal.

Sua professora reforça, em outra entrevista:

BEATRIZ

As crianças estão felizes porque elas descobriram juntas a história da comunidade.

Desde os primeiros registros de filmagem, já existia a proposta da professora Marta e das outras professoras, das apresentações percorrerem outros capítulos da história do Vidigal, posteriores, como os das primeiras ocupações populares, já no século XX, das tentativas de remoção das casas, da resistência e expansão, o que também foi exibido no teatro. Para o filme, embora fosse planejado o relato dessas histórias a partir das pesquisas bibliográficas, também estavam nos planos de filmagem a captação de experiências pessoais, em entrevistas com moradores da região e pessoas vinculadas à escola.

Expor a ironia do nome da comunidade, considerando que muitos moradores são afrodescendentes e que seus antepassados, se aqui nessas terras estavam, provavelmente foram escravizados no período colonial, sugere a íntima relação desse episódio histórico e da posterior marginalização dos escravos libertos com as lutas por permanência diante das tentativas de remoção³⁶ das moradias³⁷.

História que não pode ser contada sem que se aborde a migração nordestina destinada ao Rio de Janeiro, fator decisivo para a ocupação ³⁸ das primeiras comunidades cariocas, assim narrada por William de Paula, o “Ninho”, ex-aluno, ator e mestre capoeirista, que colaborou com o filme contando histórias diversas:

NINHO

³⁶ Houve uma tentativa de remoção da favela no final da década de 1970, quando alguns moradores foram transferidos para o Conjunto Habitacional de Antares, localizado em Santa Cruz. Mas a associação de moradores liderou um movimento pela permanência e melhoria da infraestrutura local, impedindo, assim, que se concretizasse a completa remoção da favela” (OLIVEIRA, 2012)

³⁷ (RIOS; MATTOS, 2004, p.)

³⁸ Iniciada na década de 1940 (OLIVEIRA, 2012)

As pessoas chegavam do Nordeste para trabalharem no Rio de Janeiro (...) ocupavam o território; as casas... ninguém comprava casa. Eles ocupavam suas casas, uma família chamava a outra e assim foi nascendo o Vidigal.

Em consonância com Ninho, um trecho de um artigo sobre o cenário pós-abolicionista descreve também as primeiras ocupações:

Dentre a gama de entrevistas de filhos e netos de libertos, a alternativa de migração para as cidades, em especial para Juiz de Fora e para o Rio de Janeiro, mas também para as pequenas cidades da região, aparece como forte alternativa para a geração dos depoentes ainda em sua juventude. Nestes casos, pudemos detectar determinados padrões que aparecem recorrentemente a partir da década de 1930. Aurora, uma das netas mais velhas da liberta Francisca Xavier seguiu ainda adolescente, nos anos 1940, uma prima que já trabalhava no serviço doméstico no Rio de Janeiro. Antes disto, Ormindó, irmão mais velho de Izaquiel, tinha seguido para o cinturão rural de Nova Iguaçu, a convite de um primo, para plantações de laranja na encosta dos morros e com acesso mais fácil aos mercados da cidade. Nos anos 1930, também por motivos bastante fortes, seu Cornélio foge para ser aprendiz de padeiro, a primeira dentre uma série de ocupações urbanas, em Juiz de Fora (RIOS, MATTOS, 2004, p. 182).

História que é relatada pela professora aos seus alunos oralmente em uma das aulas que antecederam a subida ao Vidigal. Ao buscar recriar a relação dos alunos com suas origens, Marta assumiu uma tentativa de estabelecer vínculos mais próximos, identidades³⁹, entre os alunos e a história do local onde vivem, reforçando um sentido de comunidade.

A partir disso, tendo os colaboradores⁴⁰ das filmagens entendido a questão como um ponto fundamental do projeto, pode-se investigar e compreender as atuações destes diante das estratégias de controle e correção quando, por exemplo, são realizadas as perguntas aos entrevistados. De que modo uma pergunta pode induzir o entrevistado e sua resposta? Que intervenções dos adultos contribuem ou

³⁹ “A identidade é também “(...) uma questão de saber e poder”; raça e etnia, por exemplo, não “podem ser considerados como construtos culturais fixos, dados, definitivamente estabelecidos” (SILVA, 2013, p.100-101).

⁴⁰ Colaboradores: diversos alunos, não somente os que participavam diretamente do projeto de cinema, professoras, eu, um pai de aluno, Rômulo, que subiu o morro conosco e ainda participou de outras atividades em outros dias e o Ninho, ex-aluno.

dificultam as tomadas de decisões por parte dos alunos? Quais são as consequências pedagógicas dessa postura diante do documentário?

Projeto X Trajeto

No registro de bastidores do teatro foram identificadas algumas questões da trans-subjetividade. Quando a professora Marta assume a entrevista e direciona perguntas aos alunos buscando entender os papéis que seriam representados, apenas uma criança respondeu com mais desenvoltura, uma criança que já fazia teatro, as outras com mais timidez. Em outra entrevista, feita de aluno para aluno, as respostas tiveram mais continuidade e as crianças pareciam estar mais à vontade com questões muito semelhantes, porém voltadas ao projeto de cinema. Foi possível perceber que a naturalidade diante das câmeras se desenvolve com o tempo de prática, fato que sugere o exercício de lidar com essa presença intimidadora.

Antes mesmo de iniciarmos os trabalhos com a câmera, houve uma primeira decisão relativa à linguagem cinematográfica. Foi uma sugestão realizada pela Marta e por mim e acatada pelos alunos. Decidimos que as câmeras, ou parte delas, poderiam filmar os bastidores ou qualquer outra coisa que não fosse tão claramente relacionada ao que pretendíamos construir. Por isso, em muitos dos momentos, tanto do material bruto como das primeiras montagens, a câmera e a equipe aparecem. Desse modo pôde ser observado a relação dos alunos com os equipamentos e outros detalhes dos bastidores. Pode-se afirmar que a câmera foi algumas vezes reapropriada em seu uso, como numa espécie de devir-celular. *Selfies* foram feitas, poses típicas de redes sociais encheram a tela, etc.

Rezende Filho (2013) tece comentários sobre esse “método” que inclui os bastidores nos planos filmados, a partir do que de semelhante ocorre em “Cabra marcado para morrer”, de Eduardo Coutinho. Tal comentário se aplica ao que planejávamos desde essa primeira decisão, embora não tenhamos pensado a respeito nesses termos: pôr “o encontro entre quem filma e quem é filmado, instanciado num aqui e agora” como o objeto e o objetivo do que iríamos filmar.

O fato de Coutinho, a equipe e a câmera eventualmente aparecerem nos filmes pode ser compreendido como um indício de um método que procura levar em consideração as variações da trans-subjetividade como um dos elementos de evidênciação das parcialidades do que está disponível para filmar. A câmera e a equipe não são concebidas, dentro de uma pretensão de invisibilidade, como elementos neutros na situação trans-subjetiva filmada. Pelo contrário, considera-se que todos os elementos que participam da filmagem são importantes para produzir, circunstancialmente, o que se filma, como algo que não está previamente pronto ou previsto como possível (...)" (REZENDE FILHO, 2013, p.206-207)

A relação com as câmeras, no entanto, começa em algumas aulas posteriores. Os primeiros contatos com elas ocorreram a partir de duas propostas de atividade: *Histórias Coletivas* e *Minutos Lumière*.

A primeira consiste na criação coletiva de uma história, inventada e narrada pelos alunos em sala de aula. Sempre alternando as funções, enquanto um aluno assumia a câmera, outro era filmado e narrava uma história fictícia. Em seguida, outro completava a história anterior. Os alunos, a professora Marta, eu e um colaborador fomos os participantes dessa dinâmica, em que cada um contou um trecho da história coletiva. Entendemos como uma tentativa de deixá-los à vontade a frente e atrás das câmeras. Mas esta atividade, que a princípio partia de histórias inventadas, revelou histórias passadas em espaços-tempos que realmente existem no cotidiano deles, como ir "jogar bola no campo do santinho", "brincar com amigos", etc. Este dado reafirma a associação entre a imaginação e a experiência e no que o cineasta Robert Bresson (2005) declarou sobre o gesto de criação: "Criar não é deformar ou inventar pessoas e coisas. É travar entre pessoas e coisas que existem e tais como existem, relações novas".

A segunda atividade, o Minuto Lumière, já é amplamente utilizada e comentada em diversos trabalhos de cinema e educação. Apresentada por Alain Bergala, a atividade remete às primeiras experiências de cinema, dos irmãos Lumière, com o cinematógrafo⁴¹:

⁴¹ Fresquet (2013) dedicou um capítulo inteiro do livro *Cinema e Educação* (2013) aos desdobramentos do Minuto Lumière.

O exercício pretende restaurar a experiência do nascimento do cinema. O aluno deverá filmar em um plano fixo a cena escolhida pela duração de um minuto. Essas regras remontam às limitações que o cinematógrafo possuía. O tempo de duração da película era inferior a um minuto e por ser muito pesada a câmera ficava fixa. O exercício é interessante, pois coloca o aluno em situação de escolha quanto ao que mostrar. Ele deve estar atento ao enquadramento e pensar sobre as possíveis ações que podem acontecer durante aquele minuto. É um bom exercício para iniciação (BERGALA, 2008)

O Minuto Lumière no presente trabalho, surge como um momento de mais introspecção, em contraste com as Histórias Coletivas, que exigiam a fala, a expressão oral. Constitui-se em um momento mais íntimo, autoral. O exercício permitiu aos alunos saírem da sala de aula com a câmera pela primeira vez. A busca por um minuto de imagem do bairro em plano fixo fez os corpos se deslocarem pela escola atrás do extraordinário num cenário cotidiano. De cima da passarela, por entre grades, de cima da pedra, apontada para o mar, para o hotel Sheraton, para a Avenida Niemeyer, para trabalhadores de uma obra, para as casas, em plano aberto ou mais fechado (mas quase sempre experimentado e decidido, a partir de movimentos de *zoom out* e *zoom in*), etc.

O processo de produção foi marcado por várias filmagens “aleatórias” (aos meus olhos), realizadas pelas crianças, quando estas, distantes da atividade central⁴² do momento (como uma entrevista que estivesse sendo realizada), partiam para outros locais numa filmagem aparentemente desvinculada do projeto, experimental, num momento de aparente distração (ou brincadeira?). Estas diversas filmagens eu só conheci posteriormente, durante a análise do material bruto: planos de algumas galinhas ciscando num terreno, imagens contendo diversos e seguidos movimentos de *zoom in* e *zoom out*, testes de som, entrevistas feitas de aluna para aluna sobre temas diversos, etc.

Para uma das alunas do teatro, filmada nos bastidores, representar é um modo de aprender sobre a história local, mas também uma forma de brincar. As brincadeiras foram identificadas em diversos momentos ao longo do processo. No projeto de

⁴² Entendida aqui como uma atividade que tenha sido combinada entre todos, desde o projeto ou mesmo no trajeto.

cinema, uma cena ocorrida após a aula da professora Marta, já com a sala vazia, mostra que três alunos permaneceram em sala para cantar no microfone da captação de áudio, diante da câmera. Em outro desses registros, imprevistos, um aluno filma uma galinha, imagem que sugere o diálogo com o passado do Vidigal, quando tudo ali ainda era mato e tinha vacas e outros animais, descrição feita pelo colaborador do projeto e pai de aluno Rômulo.

Durante um *Minuto Lumière*, um aluno filma, da escola para rua, o Hotel Sheraton, em um belo plano com o Cristo Redentor e o Corcovado ao fundo. O detalhe desse plano a ser ressaltado é a captação sonora. O áudio é um barulho de obra, de britadeira, vindo de outro lugar, mais especificamente da ciclovia que estava sendo construída. O que era interessante como um plano avulso, singular, passou a sugerir outros sentidos na mesa de montagem, a partir de falas sobre as obras do Sheraton, surgidas em filmagens seguintes. Numa delas, contrapondo os tempos de roça, das galinhas e vacas, ao atual, depois do crescimento urbano do bairro, Rômulo declara (sobre a forma da base do rochedo que sustenta o bairro e a escola):

RÔMULO

As pedras quebradas apareceram depois que o Sheraton começou a fazer a obra.

Em outro momento, ao longo da subida ao morro, o padeiro Quidão complementa o relato, fazendo uma crítica à redução do acesso à praia:

QUIDÃO

A praia era maior [antes do Sheraton], pertencia a gente. Agora ela diminuiu.

Ainda sobre o crescimento urbano do bairro, a partir de suas lembranças, Dona Rosa, comerciante entrevistada no bairro, diz:

DONA ROSA

Eram caminhos, não eram nem ruas.

Este exemplo de imagens que se associam a algumas falas coincidindo em seus temas sem qualquer predeterminação, evidencia como o filme documentário é

marcado por acasos, improvisação e riscos que tendem a influenciar a forma fílmica. Mas para perceber essas coincidências é preciso estar aberto aos deslocamentos e novos olhares.

Colocando imaginar numa dimensão de agenciar-se com um trabalho, uma pesquisa, um ato de aprender, uma obra de arte, cabe dizer que este ato é um exercício de se deslocar. Ao mesmo tempo que força o pensamento a se derivar daquilo que já está colocado como verdade, como objeto a ser descoberto, como função recognitiva de pensar o já pensado, é colocado como ato de invenção de si e do mundo (DIAS, 2012, p.127).

Se com o cinema na escola há o risco de não se ensinar mais isso ou aquilo, e sim a potência de não continuar sendo isso ou aquilo, se a experiência com o cinema instala-se na insegurança, no estranhamento e na instabilidade da criação (MIGLIORIN, 2010), o erro também pode ser relativizado ou resignificado. Ao descrever o documentário como “experimental”, definição que só foi relatada muito após as filmagens, Marta (GUEDES, 2017) demonstra ter tentado assumir esse risco.

Em relação à subida ao morro do Vidigal, que gerou quase metade das imagens utilizadas na primeira edição, é possível também ressaltar duas ocorrências marcantes de (falta de) acesso e disponibilidade:

A primeira foram os dois adiamentos de uma segunda subida que fora planejada, por causa de uma chuva forte e, em outra oportunidade, por causa de um tiroteio. No entanto, somente com este imprevisto é que foi pensado na possibilidade de um depoimento do Ninho, ex-aluno. Como ator, ele narrou algumas histórias e permitiu uma variação das vozes narrativas (que contavam objetivamente a história do Vidigal), que antes era apenas da professora Marta (que uma vez contou a história em uma roda de contação e outra vez foi entrevistada por um aluno, numa entrevista que tinha alguns pontos predeterminados, e que serviria como um fio conductor). No entanto, após as muitas regravações dessa entrevista, ainda é possível verificar que em cada uma a história é contada de um jeito e enfatiza mais um ponto do que outro, motivo pelo qual, na primeira montagem, trechos de diferentes *takes* foram utilizados.

Outra ocorrência foi a perda de um áudio inteiro de uma das melhores entrevistas, com a Dona Ana, avó de um aluno. A causa provável foi o desligamento do microfone durante a captação. Outras entrevistas também apresentaram falhas técnicas, com captações de áudio de pouca qualidade. Nesses casos, é possível aproveitar as imagens. Então, o que parecia ser um problema, pode surgir como provocação. Que falas e sons substituirão a que não foi captada? Que sentidos são possíveis a partir disso? Da entrevista com a Dona Ana, apesar das falhas, surgiu uma das imagens mais bonitas de todo o material bruto: um plano de uma visão panorâmica das casas e do mar, ao fundo. Acompanhados pela neta de Ana, subimos eu e duas alunas ao terraço para que estas fizessem as imagens. O desejo de participação da neta, no entanto, gerou outra cena emblemática, que não foi registrada em filme, mas em fotografia: as alunas mostrando à neta de Ana a imagem pela tela, deixando que a menina também deslocasse a câmera no movimento panorâmico.

Mesmo tendo reproduzido alguns recursos do documentário sem maiores reflexões sobre o mesmo como forma e criação estética, entendo que a postura assumida pela professora Marta, de fazer um documentário “experimental”, pode ser entendida aqui como uma leitura pertinente do processo. Simplesmente porque toda a variedade de linguagens e estéticas presentes nos registros, sugere que, se houve uma unidade estética possível, ela não foi assumida como necessária e sobretudo porque se fosse outra a identidade revelada ao longo do processo, essa questão não ocuparia, tanto quanto não ocupa, um lugar privilegiado na produção do filme, pois uma das poucas predeterminações do projeto era deixar o filme acontecer e a apropriação da linguagem cinematográfica ocorrer junto ao caminhar. É possível afirmar então, a partir dos comentários da própria Marta, que declarou algumas vezes nada entender de fazer cinema, que o filme foi pensado numa estética submetida à política, já que o argumento inicial e a pretensão política por trás dele percorrem todo o percurso.

O contato com as questões de pré-subjetividade se deu com mais força quando o filme começou a sofrer modificações para ser inscrito na Mostra de Cinema de Ouro Preto e na Anped e quando outros editores estiveram presentes no LECAV (o laboratório utilizado para a primeira montagem), opinando sobre as escolhas feitas. Nessas ocasiões, as demandas dos eventos influenciaram a forma fílmica final.

Mas é importante considerar que assumir uma postura predominantemente política ou que subordine a forma fílmica a demandas externas, em detrimento de uma estética, não significa ficar imune ao poder da estética, mas apenas não ser orientado exclusivamente por suas tramas ao longo da produção. Também não significa negar o desenvolvimento e o aprendizado das técnicas cinematográficas. Tal decisão, portanto, é específica dessa proposta de documentário já concretizada em determinado contexto e não necessariamente se aplica a outros projetos da escola de cinema do Vidigal.

O distanciamento da estética ao longo da produção talvez explique em parte a comoção dos professores quando se viram no filme pela primeira vez, diante da tensão entre a crença e a dúvida. Como espectadores do próprio trabalho realizado, os professores possivelmente entraram em contato com todas as questões já vivenciadas na produção, mas, pela primeira vez tocados pelo apelo estético, com uma dose a mais de comoção e deslocamento:

“(...) Espectador do cinema documentário, encontro-me na ambivalência. Quero estar ao mesmo tempo no cinema e não no cinema, quero acreditar na cena (ou duvidar dela), mas também quero crer no referente ao real da cena (ou duvidar dele). Quero simultaneamente crer e duvidar da realidade representada assim como da realidade da representação” (COMOLLI, 2008, p. 170-171)

Foi pelo entusiasmo manifestado que ficou evidente em alguns casos o segundo aspecto da trans-subjetividade, que diz respeito às interpretações individuais. Esse segundo aspecto, embora diga respeito ao que é inalcançável em sua plenitude, transbordou em lágrimas, abraços e outras demonstrações de afeto na exibição da primeira versão do filme: professores, funcionários, pais e participantes (entrevistados) se abraçaram. Alguns pais procuraram a Marta para contarem outras histórias e novos alunos buscaram sua inscrição no projeto.

Apesar de buscar compreender as riquezas do processo, entendo que ver o resultado desse processo materializado foi um ponto crucial para o que a Marta chamou de “empoderamento” dos professores. Tendo a câmera atravessado grande parte das atividades da “culminância”, o documentário se apresenta como possibilidade de um elemento unificador de projetos escolares e que cristaliza, até onde a trans-subjetividade permite, diversas vivências e a intensidade do ano letivo

num objeto, o filme. Entendo que uma das possibilidades do documentário na escola é a união de diversos projetos, que podem ser atravessados pela filmagem.

A exibição do filme provocou também a reunião de um grupo que lutava contra as remoções das moradias nos anos 70, que voltou a se reencontrar depois de décadas. Entre esses militantes, curiosamente, há uma jovem arquiteta que filma a tentativa de remoção com o pé quebrado, através do basculante de um banheiro. Essa circularidade de questões políticas presentes na vida do Vidigal remete ao que Marta chamou de “época de políticas públicas neoliberais”, referindo-se ao tempo presente.

Como exemplo dessas políticas, cito aqui o projeto de lei Escola sem Partido⁴³, que busca impor uma postura apartidária aos professores, escondendo, no entanto o partidarismo de seus apoiadores e suas inclinações políticas e trazendo à tona a questão: quem está apto a diferenciar uma questão simplesmente política de uma questão política com vínculos a um ou outro partido? Ressalto também a campanha⁴⁴ recente do PSDB de São Paulo, desse ano de 2017, por um projeto de *uberização* da educação. O termo *uberização* remete à terceirização de serviços e implica no tratamento do trabalhador como um parceiro, como uma outra empresa, e não com um funcionário, remetendo a vínculos empregatícios inexistentes e a direitos trabalhistas fragilizados, o que, aliás, está em consonância com as atuais reformas previdenciárias e trabalhistas do governo de Michel Temer (PMDB⁴⁵):

De acordo com o projeto, o professor não teria vínculo empregatício com a prefeitura e o acionamento se daria por aplicativos, mensagens de celular ou redes sociais. Após receber a chamada, o professor teria 30 minutos para responder se aceita a tarefa e uma hora para chegar à escola. Caso contrário, outro seria acionado no seu lugar⁴⁶.

⁴³ <http://www.escolasempartido.org/>

⁴⁴ Sob o comando do prefeito Duarte Nogueira (Partido da Social Democracia Brasileira), o município de Ribeirão Preto (SP) lançou um projeto que cria um sistema de trabalho cuja ideia é pagar por aulas avulsas a docentes, sem ligação com o município, sempre que faltarem profissionais na rede municipal de ensino. O projeto foi apelidado de “Uber da Educação” ou “Professor Delivery”.
Ver mais em: <http://www.psdb.org.br/acompanhe/noticias/prefeitura-tucana-cria-uber-da-educacao/>

⁴⁵ Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

⁴⁶ Ver mais em: <http://www.psdb.org.br/acompanhe/noticias/prefeitura-tucana-cria-uber-da-educacao/>

Essa desvalorização da profissão docente também está estampada em um *folder* do grupo Anhanguera Educacional Ltda que fundiu-se recentemente, em uma transação bilionária, com o grupo Kroton Educacional, a maior empresa privada de educação do Brasil. No anúncio, estrelado por Luciano Huck, está escrito: “Torne-se professor e aumente sua renda” e, ainda, “realize a segunda graduação e torne-se professor”, fazendo referência a profissão docente como se essa fosse um trabalho alternativo, um “bico”, na linguagem coloquial.

Foi diante das tensões entre projeto e trajeto, diante do não previsto e seus desdobramentos, que as questões político-pedagógicas ganharam forma e orientaram as escolhas teóricas. Uma das questões, apresentada por Marta, orientou o texto sobre a oralidade, a escrita e seus papéis na cidade e na escola (desenvolvido nas páginas seguintes) e tem origem num gesto que espelha o desejo de conhecer. Um aluno com dificuldades de aprendizado de leitura trouxe um livro da biblioteca para compor as buscas pelas histórias do Vidigal. O livro, “Um quilombo no Leblon”, da autora Luciana Sandroni, foi lido em conjunto e também apresentado pela própria autora (em uma visita também registrada pelas câmeras). Dias após, a autora doou uma série de livros à escola. Esse aluno, por causa da sua dificuldade com a leitura, foi reprovado e ainda assim permaneceu no projeto de cinema no ano seguinte.

O próximo capítulo será dedicado ao desenvolvimento dessas questões, partindo da aparente inadequação entre as formas tradicionais da instituição escolar e o perfil das crianças/alunos de hoje. De que modo essa tensão se desdobra quando o cinema está presente?

Espaço-tempo

“Queridos, isso aqui não é escola mais! É a sala de cinema! É a hora do filme!”

Durante uma de minhas visitas ao cineclube da E.M. Prefeito Djalma Maranhão, no início de mais uma “aula de cinema”, uma professora proferiu a frase acima descrita para organizar a turma na transição de uma sala a outra, com crianças bastante

distraídas, mas muito eufóricas com aquele momento de cinema. A frente da ilha de edição, revendo a cena, a frase me causou um sentimento misto: Por um lado eu fiquei feliz ao ver que o cinema e o cineclube criavam uma atmosfera encantadora, capaz de provocar a alegria dos alunos semelhante a provocada pelo sinal que anuncia o intervalo, o “recreio”. Por outro, uma angústia me mostrou que a escola, nos moldes atuais, ainda pode apresentar diariamente aos alunos um espaço-tempo penoso, em que o cumprimento do dever se choca com outros desejos e provoca a dispersão. No entanto, é o espaço da escola e a disposição de seus professores e funcionários, que faz a Escola de Cinema ser possível. Essa reflexão sobre o espaço-tempo escolar, portanto, inclui uma esperança de fazer da escola um lugar propício ao aprendizado, mas também aberto ao desejo⁴⁷.

Ainda é possível identificar na escola de hoje, em seus espaços e tempos, os vínculos com o iluminismo e com seus propósitos originais, como a disciplinarização dos corpos e a superação da barbárie, quando atentamos para a distribuição espacial e temporal atual. Não são poucos os fatores que influem na vivência escolar do aluno e podem torna-la prazerosa ou não e, portanto, não cabe aqui nesse texto esgotar a questão. No entanto, de um modo genérico, a finalidade original da escola iluminista tende a chocar-se com outras demandas, atuais.

A escola pode ser compreendida como “um dispositivo”, “uma ferramenta”, “um artefato destinado a produzir algo”, como uma “tecnologia de época” e isso aponta para uma possível incompatibilidade entre essa tecnologia iluminista antiquada e os corpos e subjetividades das crianças de hoje. É o que sugere a ensaísta Paula Sibilia (2012) ao identificar que os novos tempos de dispersão e conexão em rede criam atritos nas paredes velhas que encerram as salas de aulas tradicionais⁴⁸.

O espaço⁴⁹ escolar, marcado pelo limite das paredes e cadeiras ordenadas em linhas equidistantes⁴⁷, mapeado pelos tempos das disciplinas e sinais sonoros que indicam onde o aluno deve estar em determinado momento, herança das sociedades

⁴⁷ “Uma inteligência flácida é uma inteligência sem desejo (ALVES, 2011, p. 20)

⁴⁸ “As crianças são mandadas cedo à escola não para que aí aprendam, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado”. (KANT, 2002, p. 13).

⁴⁹ “O espaço é o que sobra pra se colocar”, segundo Jorge Humberto Henao (apud NARANJO, 2013, p.51), de 10 anos. ⁴⁷ Colégio: “Casa cheia de mesas e cadeiras chatas”, segundo Simon Peláez (apud NARANJO, 2013, p.34), de 11 anos.

disciplinares e seus dispositivos, que Michel Foucault (1987) bem caracterizou, é violentado (e violenta) pel(os) corpos e subjetividades⁵⁰ de uma sociedade em rede, amplamente informatizada. Candau (2000, p.68) também detectou esse desajuste, num certo “congelamento na cultura da escola” que, na maior parte dos casos, “a torna estranha a seus habitantes”.

As crianças de hoje são marcadas pelos hiperestímulos e por uma sensibilidade saturada deles. Surfam em fluxos de informações em uma velocidade tão extremada que muitas vezes configuram um problema para a coagulação de sentido, para a atenção e para a experiência. “A tecnologia remete hoje (...) a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escrituras” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.79) - sensibilidades de corpos e subjetividades que estão em menor contato com a introspecção e com a linguagem escrita e em maior contato com “uma avalanche de informações, imagens e opiniões” (SIBILIA, 2012).

É pertinente para o presente texto situar o campo dessa discussão a partir do pós-modernismo e considerar os contrastes entre estes novos corpos e subjetividades com os sujeitos que a modernidade engendrou:

O pós-modernismo reserva um de seus mais fulminantes ataques ao sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano da Modernidade. Esse sujeito é o correlativo do privilégio concedido pela Modernidade ao domínio da razão e da racionalidade. No quadro epistemológico traçado pelo pensamento moderno, o sujeito está soberanamente no controle de suas ações: ele é um agente livre e autônomo. O sujeito moderno é guiado unicamente por sua razão e por sua racionalidade. O sujeito moderno é fundamentalmente centrado: ele está no centro da ação social e sua consciência é o centro de suas próprias ações. O sujeito da Modernidade é unitário: sua consciência não admite divisões ou contradições. Além disso, seguindo Descartes, ele é identitário: sua existência coincide com seu pensamento. (...) o pós-modernismo coloca em dúvida sua autonomia, seu centramento e sua soberania. Para o pós-modernismo, seguindo Freud e Lacan, o sujeito não converge para um centro, supostamente coincidente com sua consciência. Além disso, o sujeito é fundamentalmente fragmentado e dividido (SILVA, 2013, p.113)

Ao percorrer a relação entre a modernidade, incluindo seus aparatos anteriores mesmo à fotografia, e a construção do olhar do homem moderno, Jonathan Crary

⁵⁰ Corpo: “É parte da cabeça”, segundo Jenny Alejandra Baena(apud NARANJO, 2013, p.36), de 8 anos.

(2012, p.15) afirma que um observador específico do século XIX ou de qualquer outro período, se é que existe, só pode ser “como efeito de um sistema irreduzivelmente heterogêneo de relações discursivas, sociais, tecnológicas e institucionais. Não há um sujeito observador prévio a esse campo em contínua transformação”.

Se, por um lado, as concepções de tempo e espaço assumidas pela sociedade disciplinar, dos confinamentos, moldes e horários rígidos, permanecem presentes nas escolas, a sociedade de controle, descrita por Gilles Deleuze, que inaugura a noção de modulação e expõe o surgimento de uma lógica de formação permanente, de controle contínuo (DELEUZE, 1992), coexiste⁵¹ e expande seus domínios.

Nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola a caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço, sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal. (DELEUZE, 1992, p. 221)

O desafio de compreender as características conflitantes da escola diante da contemporaneidade, assim como sua lógica temporal e espacial, passa também por essas duas noções e por uma reavaliação dos resquícios modernos que permanecem. Diante da globalização e de uma expansiva ética neoliberal os Estados nacionais perderam seu papel na produção da subjetividade moderna: “estatal, *cidadã*, *pedagógica*, institucional, disciplinada e *introdiregida*”, por não serem mais capazes de “articular simbolicamente –amalgamando e coordenando – o conjunto das instituições que eles costumavam abrigar (...), garantindo seu funcionamento de modo concatenado, centralizado e hierárquico” (SIBILIA, 2012, p.93).

Como um conceito cognitivo, a modernidade aponta para o surgimento da racionalidade instrumental como a moldura intelectual por meio da qual o mundo é percebido e construído. Como um conceito socioeconômico, a modernidade designa uma grande quantidade de mudanças tecnológicas e sociais que tomaram forma nos últimos dois séculos e alcançaram um volume crítico perto do fim do século XIX: industrialização, urbanização e crescimento populacional rápidos; proliferação de novas tecnologias e meios de transporte; saturação do capitalismo avançado; explosão de uma cultura de consumo de massa, (...) (SINGER, 2004, p.95).

⁵¹ Comolli (2008) sugere a coexistência de diversas sociedades: sociedade disciplinar (Michel Foucault), sociedade de controle (Gilles Deleuze) e sociedade do espetáculo (Guy Debord).

A subjetividade desenvolvida para a cidadania refletia a presença de uma lógica estatal referenciada na lei, com pretensões de universalidade e igualdade. Por outro lado, as novas subjetividades são formadas sob uma lógica mercantil, excludente, oscilante, que tenta dar conta da fluidez do capital e dos fluxos informativos. É, portanto, também considerando o papel do mercado em nossa sociedade, que podemos compreender o caráter disperso e fragmentado das experiências vitais dos alunos.

Todos os membros da sociedade de consumidores são, do berço ao túmulo, consumidores de jure – ainda que o jus que os definiu como consumidores nunca tenha sido votado por Parlamento algum nem registrado nos livros de direito. Ser um “consumidor de jure” é, para todos os fins práticos, o “fundamento não jurídico da lei”, já que precede todos os pronunciamentos legais que definem e declaram os direitos e obrigações do cidadão. Graças aos alicerces estabelecidos pelos mercados, os legisladores podem estar seguros de que os sujeitos da legislação já são consumidores experientes e consumados: onde quer que interesse, podem tratar a condição de consumidor como um produto da natureza, e não como um construto jurídico – como parte da “natureza humana” e de nossa predileção inata que todas as leis positivas são obrigadas a respeitar, ajudar, obedecer, proteger e servir; como aquele direito humano primordial que fundamenta todos os direitos do cidadão, os tipos de direitos secundários cuja principal tarefa é reconfirmar esse direito básico, primário, como sacrossanto, e torna-lo plena e verdadeiramente inalienável (BAUMAN, 2008, p83).

A lei, ao perder a capacidade de articular simbolicamente as demais instituições, cedeu lugar, tanto nos ambientes escolares, quanto nos ambientes familiares à negociação constante. Supondo a hegemonia da opinião, tanto a lei, como a palavra e os saberes dos pais e dos professores se converteram em uma opinião, descartável, fragilizada. Como tudo se constrói por escolhas sempre transitórias, “nada parece estar assegurado por definição prévia ou por institucionalidade transcendente, nem mesmo os laços familiares ou a autoridade do professor”. (SIBILIA, 2012).

O caráter pedagógico dessa subjetividade que se perdeu também diz respeito à figura central do professor como autoridade em sala de aula, e provoca as discussões recentes sobre o novo lugar do profissional docente. José Carlos Libâneo

(2011) comenta a associação entre as novas tecnologias, informatizadas, e a obsolescência do papel do professor, e denuncia “a exclusão do educador e de outras mediações relacionais e cognitivas no processo de aprendizagem”. Para o autor, a tese de substituição da relação docente pelas novas tecnologias está associada a uma determinada concepção sobre o que é a qualidade na educação: concepção essa que prioriza o saber fazer e o saber usar e menospreza uma formação cultural sólida. Segundo Canclini (2008), o avanço do ensino privado em detrimento da escola pública⁵² e laica fez a educação perder autonomia e ceder às aptidões do mercado. Por isso, há uma maior preocupação em se capacitar tecnicamente do que em formar aptidões culturais. Um modo de resistir a isso passa por uma outra concepção de qualidade e pela valorização de outra aprendizagem escolar, “capaz de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais que supõem a relação docente” (LIBÂNEO, 2011, p. 67). E mais, por uma outra leitura de cultura: “não podemos continuar educando a partir do preconceito que faz com que nem a ciência nem a técnica façam parte do que a escola entende por cultura” então “reduzida às belas letras e belas artes” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p128).

O crescimento do consumismo e dos meios de comunicação em massa também é atribuído como causa da crise da subjetividade introdirigida - que concede o lugar às subjetividades alterdirigidas, midiáticas, espetacularizadas. Tal crise representa, no âmbito escolar, uma crescente dificuldade com a experiência de leitura. Uma dificuldade “de identificar e reproduzir o sentido do que se lê” (SIBILIA, 2012, p.73).

Estamos diante de um movimento de descentramento que retira o saber de seus dois lugares sagrados, os livros e a escola, através de um processo que não vem substituir o livro, mas descentrar a cultura ocidental de seu eixo letrado, tirando o livro de sua centralidade ordenadora dos saberes, centralidade imposta não só à escrita e a à leitura, mas ao modelo inteiro de aprendizagem através da linearidade e sequencialidade implicadas no movimento de esquerda para a direita, de cima para baixo que aquelas estabelecem (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.126)

⁵² Tedesco (2000) também comenta sobre a desvalorização da escola pública e sua relação com a crise do sistema educativo.

Tais sintomas são reforçados pela relação entre a superexposição aos fluxos audiovisuais – que exigem um outro padrão de leitura - e o uso precário da linguagem escrita.

Não é de se estranhar que, desde pequenos, os alunos comecem, com grande entusiasmo, pelo saber absoluto da informática: enquanto isso, ignoram cada vez mais a leitura, que exige um verdadeiro juízo a cada linha (...) A conversação já está quase extinta, e em breve também estarão mortos muitos dos que sabiam falar (DEBORD, 2006, p. 189).

Esta precarização da linguagem escrita tende a reforçar a “morte da narrativa⁵³”, já anunciada por Benjamin, pois esta é “fundamentada em uma relação dialógica de recepção e capacidade de acolhimento da fala do outro”. Embora estejamos vivenciando uma era de subjetividades alterdirigidas há uma profunda contradição nesse fato, pois, ainda que estejamos diante da hegemonia da opinião, não “valorizamos o discurso de nosso interlocutor e aquilo que ele anseia nos dizer” (BITTENCOURT, 2014, p.261). Para Agambem (2005, p.21), “o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja traduzível em experiência”. Este “volta para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes – entretanto nenhum deles se tornou experiência” (AGAMBEM, 2005, p. 21-22).

(...) assim como foi privado de sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo (AGAMBEM, 2005, p.21).

Diante das atividades vividas no Vidigal, duas questões podem contribuir para problematizar a presente discussão: A primeira diz respeito às “formas de estar juntos” no Vidigal. A segunda parte das escolhas dos entrevistados, feitas pelos alunos, para retomar o tema da narrativa. Ambas trazem contradições provocadoras e construtivas.

⁵³ Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila” (BENJAMIN, 1989, p.107).

Martín-Barbero (2014) afirma que das cidades atuais emergem novas “formas de estar juntos”, num “espaço comunicacional que não é mais tecido de encontros e multidões, mas de conexões, fluxos e redes”. Essa reconfiguração das relações entre as pessoas não requer mais corpos reunidos, mas apenas interconectados. O autor afirma que o cinema proporcionava essa experiência da multidão na rua, do cidadão exercendo seu direito à cidade, e que a televisão, como experiência doméstica (podemos incluir nesta categoria também o computador), substituiu essa conexão presencial com a cidade.

“Entre o povo que tomava a rua e o público que enchia as salas de cinema, a relação conservava o caráter coletivo da experiência, dos públicos de cinema às audiências de televisão, o deslocamento assinala uma profunda transformação: a pluralidade social submetida à lógica da desagregação faz da diferença uma mera estratégia de audiência. Impossível de ser representada na política, a fragmentação da cidadania fica a cargo do mercado” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.134)

Ainda sobre as “formas de estar juntos”, Martín-Barbero (2014) investiga as diferenças entre a praça do mercado popular e o supermercado, enfatizando às relações desses dois mercados com a cultura oral e com a alteridade (inclusive a relação com a cidade).

A primeira diferença diz respeito à relação das pessoas com a cidade e é menos importante ao presente estudo: ela expõe que o supermercado carrega em seu nome, o nome de uma marca privada, a abstração mercantil, ao passo que o mercado popular costuma designar lugares públicos, como as praças, “carregados de história, datas memoráveis, figuras religiosas”. No cenário do Rio de Janeiro, podemos associar essa leitura às feiras da Praça XV, por exemplo.

A segunda diferença diz respeito à cultura oral e à relação com o outro, enfatizando as relações interpessoais:

Enquanto no supermercado você pode fazer todas as suas compras e passar horas sem falar com ninguém, sem dizer uma palavra, sem ser abordado por ninguém, sem sair do narcisismo especular que o leva e o traz de uns objetos a outros; na praça você é forçado a passar pelas pessoas, pelos sujeitos, a encontrar-se com eles, a gritar para ser entendido, a se deixar ser abordado. Porque na praça popular comprar é enredar-se em uma relação que exige falar, comunicar-se. Onde, enquanto um homem vende, ao lado uma mulher amamenta seu filho e, se o comprador, deixar, ela vai contar como foi ruim o parto do último filho. A comunicação que se estabelece na praça do mercado mistura a expressividade do espaço, através do qual o vendedor nos fala da

sua vida, com a “pechincha”, esse pretexto e pedido que conformam a exigência de interlocução ou diálogo que é espinha dorsal da cultura oral” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.94).

A dinâmica da praça do mercado popular pode ser reconhecida plenamente na relação entre os comerciantes e os moradores do Vidigal, o que foi exemplificado ao longo do percurso, quando, na compra de garrafas de água para as crianças do projeto, uma comerciante cedeu um generoso desconto. Ou ainda, na escolha dos comerciantes para as entrevistas, a Dona Rosa e o padeiro Quidão – esse último foi notado por uma criança enquanto a turma subia o morro. Por carregar seus pães numa cesta apoiada nos ombros ou cabeça, comprar com o Quidão requer, primeiramente, chamá-lo. Sem isso, nem mesmo é possível ver seus produtos.

Embora a linguagem oral permaneça viva e associada à uma cultura popular, o autor sinaliza que “a escola geralmente não considera a cultura oral como dimensão cultural da vida social e nacional”. Diante das tensões mais evidentes entre a imagem e a escrita, qual é lugar da oralidade (tão presente num processo de produção de documentário quando se utiliza entrevistas como recurso) na educação?

Lançando mão de um testemunho pessoal e oral de um mestrando, sem fazer maiores referências na bibliografia de seu livro, Martín-Barbero comenta sobre o aprendizado da leitura nas escolas de *Ciudad Bolívar*, um dos subúrbios mais pobres de Bogotá:

Nessas escolas a aprendizagem da leitura está empobrecendo o vocabulário das crianças, pois, ao tratar de falar como se escreve – seguindo regras escolares de correção -, as crianças perdem muito da riqueza que vem de seu mundo oral e, o que é pior, sua vivacidade narrativa (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.95)

Tal fenômeno evidencia uma leitura e uma escrita distanciadas da vida oral dos alunos, mas também um desconhecimento da “cultura oral”⁵⁴ enquanto matriz

⁵⁴ Pensar: “É ficar quieto”, segundo Yamile Amparo Castaño (apud NARANJO, 2013, p.93), de 8 anos.

constitutiva da cultura viva e da experiência cotidiana dos setores populares, confundindo-a e reduzindo-a, de fato, ao analfabetismo”. Sobre o aprendizado distanciado da vida e o aprendizado da língua materna, marcado pela oralidade, Rubem Alves (1994) propõe uma reflexão:

“Imaginem que o ensino da linguagem se desse em escolas, segundo os moldes de linha de montagem que conhecemos: aulas de substantivos, aulas de adjetivos, aulas de verbos, aulas de sintaxe, aulas de pronúncia. O que aconteceria? As crianças não aprenderiam a falar. Por que é que a aprendizagem da linguagem é tão perfeita, sendo tão informal e tão sem ordem certa? Porque ela vai acontecendo seguindo a experiência vital da criança: o falar vai colado à experiência que está acontecendo no presente. Somente aquilo que é vital é aprendido. Por que é que, a despeito de toda pedagogia, as crianças têm dificuldades em aprender nas escolas? Porque nas escolas o ensinado não vai colado à vida. Isso explica o desinteresse dos alunos pela escola. Alguns me contestarão dizendo: "Mas o meu filho adora a escola!" Pergunto: Ele adora a escola por aquilo que está aprendendo ou por outras razões? Confesso não saber de um aluno que tenha prazer em conversar com os pais sobre aquilo que está aprendendo na escola. Explica também a indisciplina. Por que haveria uma criança de disciplinar-se, se aquilo que ela tem de aprender não é aquilo que o seu corpo deseja saber?

No entanto, tal oralidade mantém-se presente tanto no mundo rural como no mundo urbano sendo a fala de uma outra cultura. Nessa fala, segundo Marinas (1995, p. 95) se hibridizam três diferentes “narrativas de identidade”: a “do ditado, das fofocas e da piada; a dos relatos do rádio, cinema, televisão e da música popular e a que nos interessa nesse momento, que é “a dos contos assustadores e violentos que foram do campo para a cidade – por via da narrativa autobiográfica dos milhões de pessoas deslocadas. Pois esta conduz à segunda problematização, referente à crise da narrativa.

Benjamin (2012) caracteriza o narrar como a “faculdade de intercambiar experiências”. Tais experiências são relatadas oralmente aos narradores, que são identificados a partir de dois tipos arcaicos que se interpenetram: a do viajante, representado pela figura do “marinheiro comerciante”, e a do “homem que ganhou honestamente sua vida sem sair dos seu país e que conhece suas histórias e tradições”, encarnado na figura do camponês sedentário⁵⁵.

⁵⁵ Camponês: “É uma pessoa da terra”, segundo Julián David García (apud NARANJO, 2013, p.33), de 11 anos.

O sistema corporativo medieval contribuiu especialmente para essa interpenetração. O mestre sedentário e os artífices viajantes trabalhavam juntos na mesma oficina; e cada mestre tinha sido um artífice viajante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. Se os campeeses e os marujos foram os decanos da arte de narrar, foram os artífices a sua escola mais avançada. No sistema corporativo associava-se o conhecimento de terras distantes, trazido para casa pelo homem viajado, ao conhecimento do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário (BENJAMIN, 2012, p.215).

As contradições que essa abordagem acrescenta se referem às escolhas dos entrevistados, feitas pelos alunos antes e durante a subida do morro. Todos os entrevistados escolhidos pelos alunos, até onde foi possível constatar, por livre e espontânea vontade, foram pessoas idosas, dispostas a narrar seus vínculos pessoais com o Vidigal, mas também um pouco das tradições e das histórias que remetem à origem da comunidade. Além dessa semelhança com o tipo arcaico do camponês sedentário, há também a semelhança com o tipo arcaico do marinheiro comerciante, viajante, pois os entrevistados também possuíam histórias e estórias da migração⁵⁶ de diferentes cidades do nordeste para o Rio de Janeiro, fato que impulsionou o surgimento das primeiras favelas da então capital do Brasil. Diante do papel importante e reconhecido dos líderes comunitários (da Associação de moradores), conforme apresentei anteriormente, e da existência de pessoas reconhecidamente ilustres na comunidade (como os membros do Grupo Nós do morro⁵⁶), tal escolha, repetida três vezes (nas entrevistas da Dona Rosa e da Dona Ana, “previstas” antes da subida, e na do padeiro Quidão, imprevista), provoca uma reflexão e redobra a atenção sobre as contradições e indefinições dos espaços, tempos, corpos e subjetividades. Provoca uma reflexão, portanto, sobre o que é a experiência de cada aluno e a capacidade de cada um de intercambiá-la, de expressá-la. Ainda que as escolhas tenham sido feitas exclusivamente porque o projeto já pretendia recolher histórias antigas, de que modo eles estão fazendo parte desse intercâmbio de experiências?

⁵⁶ O Grupo Nós do Morro é uma associação cultural sem fins lucrativos fundada em 1986, com objetivo de proporcionar o acesso à arte e à cultura para crianças, jovens e adultos do Morro do Vidigal. O projeto oferece atividades e cursos nas áreas de teatro (atores e técnicos) e cinema (roteiristas, diretores e técnicos). Desde 2010 é qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Fonte disponível em: <http://www.nosdomorro.com.br/index.php/sobre-o-nos-1>

Parra Larrosa (2014), deixar a experiência tutelar nossa voz e escrita não é utilizar um instrumento, mas colocar-se no caminho, no espaço que ela abre. Em outras palavras, é abrir uma janela sabendo que ela não nos apresentará o “pré-visto”, que não estará no domínio do que sabemos de antemão. A vida, como experiência, seria então a relação com o mundo,

(...) com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser (...) colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade (LARROSA, 2014, p.74).

Tal decisão espelha uma negação e uma interrogação. Um não ao que já não mais admitimos, o que ele chama de “ordem do discurso pedagógico” e uma pergunta apontada para o outro (“outros modos de pensamento, e da linguagem, e da sensibilidade, e da ação, e da vontade”), sem, porém, determiná-lo.

À “ordem do discurso pedagógico” ele atribui uma fala, uma escuta, uma leitura e uma escrita sem cara ou com “caras acartonadas” - Nietzsche (2004) possivelmente diria: de alguém sem capacidade de transformar a história em sangue próprio - “ (...) de especialistas, de experts, de sacerdotes, de políticos, de técnicos, de pregadores, de professores, de pesquisadores, de funcionários, ou de uma mistura de tudo isso” (LARROSA, 2014, p.75). Larrosa realiza assim uma crítica ao corpo pedagógico, “estéril, obediente e abstrato”, semelhante a que Nietzsche fez sobre a tendência à especialização do *Gymnasium* de seu tempo, associada à busca pela verdade. O cientista, segundo Nietzsche (2004; NIETZSCHE apud DIAS, 2003), persegue a verdade (sendo as verdades científicas construídas por todo um aparato humano, das teorias e linguagens); entre outras razões, por servidão para com certas pessoas, para com as castas, para com as opiniões, utilizando a cultura em benefício próprio. Sobre a verdade, Larrosa (2014) complementa que não é ela, mas a experiência, o que dá sentido à educação. Não educamos para transmitir algo que já sabemos, mas para transformar o que sabemos e pela “possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo”.

Para Nietzsche a decisão de se preocupar com as mínimas questões impedia o professor (ou “filisteu da cultura”) de ver a vida como um todo. Este, abraçado à história, adoecia sua veia criativa, assim como o cientista, subordinado aos interesses da Academia, do Estado, da Ciência e do mercado. Em consonância, Zambrano (2007) opõe essa “cara acartonada” da “ordem do discurso pedagógico” a uma cara (de um educador) que treme no instante silencioso que antecede uma aula. Sob a cara que treme corre sangue próprio. Maria Zambrano afirma que desse instante silencioso que precede a primeira palavra de uma aula poder-se-ia, talvez, até medir a autenticidade de um mestre⁵⁷. Sobre isso, Larrosa comenta:

Antes de começar a falar, o mestre tremia. E esse tremor se deriva de sua presença. De sua presença silenciosa, nesse momento, e da iminência de sua presença no que vai dizer. Isso é, certamente, a voz, a presença no que se diz, a presença de um sujeito que treme no que diz. E por isso as aulas são, ou foram às vezes, ou poderiam ter sido, lugares da voz, porque nelas os alunos e os professores tinham que estar presentes. Tanto em suas palavras como em seus silêncios. Talvez sobretudo em seus silêncios (LARROSA, 2014, p.81).

Larrosa também expõe a oralidade, sem opô-la à escrita, sendo ela uma voz que atravessa a linguagem como um todo, identificando uma subjetividade que ali se faz presente, o que significa atribuir uma oralidade à própria escrita e identificar diversas formas de oralidade aos diversos tipos de escrita – e de autores.

A voz é a marca da subjetividade na experiência da linguagem, também na experiência da leitura e da escrita. Na voz, o que está em jogo é o sujeito que fala e que escuta, que lê e que escreve. A partir daqui se poderia estabelecer um contraste entre uma língua com voz, com tom, com ritmo, com corpo, com subjetividade, uma língua para a conversação ... e uma língua sem voz, afônica, átona ou monótona, arritmica, uma língua dos que não têm língua, uma língua de ninguém e para ninguém, que seria, talvez, essa língua que aspira a objetividade, a neutralidade e a universalidade e que tenta, portanto, o que foi apagado de todo traço subjetivo, a indiferença tanto no que se refere ao falante/escritor quanto no que se refere ao ouvinte/leitor (LARROSA, 2014, p.72)

⁵⁷ “Podría medirse quizás la autenticidad de un maestro por esse instante de silencio que precede a su palabra, por esse tener-se presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla em activo y aún por el imperceptible temblor que le sacude. Sin ellos, el maestro no llega a serlo por grande que sea su ciencia. Pues que ello anuncia el sacrificio, la entrega” (ZAMBRANO, 1965, p. 1).

Nesse ponto, faço uma reconsideração sobre a frase inicial do capítulo: *“Queridos, isso aqui não é escola mais! É a sala de cinema! É a hora do filme!”*. Se por uma análise posterior, objetiva, distanciada, teórica (no seu sentido primordial, derivado de “contemplação”, “visão”, “olho”), o sentido da frase se apresenta trazendo um incômodo, naquele momento em que ela foi proferida, naquele contexto em que todos os outros sentidos meus estavam presentes, essa frase veio ao mundo por uma voz cheia de “tom⁵⁸, ritmo, corpo, subjetividade” e “vitalidade”, abrindo a janela para o não “pré-visto”: com um desassossego dos viajantes que querem experimentar, vivenciar, pôr-se com intensidade no mundo. Não à toa ecoa até hoje. O grito que anunciava a partida do navio de um “marinheiro”, o narrador por excelência, aquele capaz de intercambiar experiências, possivelmente vibrava assim. Sobre a inquietude (sobre a vibração), atribuída aos viajantes, mas também às crianças, Larrosa comenta:

Os místicos e os poetas cultivam o desassossego. Mas a inquietude pertence sobretudo às crianças e aos viajantes. Um dos sintomas da inquietude poderia se chamar de: nostalgia dos espaços abertos. Quando isso ocorre, a pergunta essencial não é a inofensiva e narcisista “quem sou?”, e sim a perturbadora e perigosa “o que faço aqui?” Por isso aqui, no limbo, o principal não é interrogar o que somos, e sim onde estamos. E isso para partir imediatamente (LARROSA, 2014, p.104-105)

Nietzsche (2011) atribuiu à figura da criança a força criativa, simbolizando nela a superação dos valores⁵⁹ decadentes, que detinham o peso da verdade, que estavam acima das razões do corpo, privilegiando a experiência transcendental em detrimento do que concretamente existe. Para o seu personagem Zaratustra, o corpo é uma grande razão, ao passo que o espírito é sua pequena razão, instrumento do corpo⁶⁰.

⁵⁸ “Pra meu gosto a palavra não precisa significar – é só entoar” (BARROS, 2010, p.458)

⁵⁹ Na Arqueologia do saber (2008), ao abordar a constituição dos saberes por meio da análise dos discursos (expondo suas relações entre si as suas articulações com as instituições), Foucault também elege como uma questão central o modo como os valores surgem, se mantêm e se transformam. ⁶⁰ Para além de ser instrumento, ferramenta, poderíamos pensar a inteligência como brinquedo? “O uso da inteligência pode ser erótico? Dá prazer? Dá alegria?” (ALVES, 2011, p.97) ⁶¹ Von den dei Verwandlugen.

Num dos discursos de Zaratustra, chamado “Das três metamorfoses⁶¹”, o filósofo ilustra três transmutações (mudança para além do que se é) do espírito: do espírito em Camelo; do Camelo em Leão; do Leão em Criança.

O espírito carrega o peso dos valores da tradição e de sua vontade de verdade, assumindo a figura do camelo. Este, se tivesse como, se orientaria pela tal “ordem do discurso pedagógico”, descrita anteriormente por Larrosa (2014). Em seguida, pelo peso excessivo desses valores, o camelo corre para o deserto, onde transmutado na figura do leão suspende todos os valores, passando a duvidar da tradição, livrando-se completamente do peso, a partir de um gesto agressivo, de reação. Exaurido, entra em um conflito e precisa assumir e resistir com um “*Eu quero*”, frente à força do “*Tu deves*”, proferido por um gigante dragão. Só assim chega à criança. A criança parte desse desmanche conceitual para a resignificação. Conquista um mundo próprio, que só é possível se o mundo anterior (um mundo de valores, no caso) é abandonado:

Inocência é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim. Sim, para o jogo da criação, meus irmãos, é preciso um sagrado dizer-sim: o espírito quer agora *sua* vontade, o perdido para o mundo conquista *seu* mundo (NIETZSCHE, 2011, p.29).

A escolha do discurso de Zaratustra, costurado com imagens de animais (e que força do corpo é o instinto!) e da roda que é sua própria força motriz, assim como a escolha do texto de Zambrano (2007), corporificado pelo tremor, e o de Larrosa (2014), abridor de janelas, propõe uma experimentação pela metáfora, arrisca erotizar um pouco o texto, brincar⁶⁰ com as palavras, tanto quanto as definições conceituais feitas por crianças e que entram no texto pelas notas de rodapé, mas também abrir um horizonte para incoerentes relações (incoerentes, até então, para a nossa razão. Mas nem sempre para o gesto criativo).

Ora, no pensamento de Nietzsche as metáforas da criança e do jogo são também alegorias da arte e da beleza, antípodas da gravidade dogmática e do ascetismo moral. Por isso mesmo, essa autossupressão nietzscheana da força em beleza, da violência em graça, tem correspondência com a leveza etérea do riso, assim como da transfiguração da gravidade moral na

⁶⁰ Brincadeira: “É estar contente e amando”, segundo Ricardo Mejía (apud NARANJO, 2013), 10 anos.

seriedade artística com que toda criança brinca com seu brinquedo, joga seu jogo (GIACÓIA Jr., 2010, p.106).

Para Nietzsche (2011), o espírito humano deve encontrar esse primeiro movimento infantil, pois a maturidade de um homem (ou seria a minoridade no que ela tem de mais nobre?) consiste em “reaver a seriedade que se tinha quando criança ao brincar” (NIETZSCHE, 2005, p. 65); Em acordo, Truffaut (2005, p.36) afirma que “o que salta aos olhos quando examinamos a vida é a gravidade da criança em relação à futilidade do adulto”. Para ele, “um filme de crianças pode ser elaborado em cima de pequenos fatos, pois na verdade nada é pequeno no que se refere à infância”. A experiência infantil apresenta-se aberta ao espanto, “à eterna novidade do mundo” (PESSOA, 2007).

A experiência da infância é “sem tempo e sem lugar” e diz respeito a um estado de encantamento, envolvimento e olhar típico das crianças, segundo, Leal (2011). Ela afirma que a infância é um modo de conhecer experimental, que requer, ao invés de uma tentativa de ultrapassá-la, uma tentativa de acessar essa experiência, de chegar à infância. A infância “resiste ao estabelecido” e inventa novas e incoerentes relações entre os objetos do mundo adulto (BENJAMIN, 2009), que pensa em rizoma (OMELCZUK, 2016, p. 99).

Para Agamben (2005), a não experiência, a dificuldade do homem contemporâneo em traduzir seus eventos em experiência e narrativa – estando limitados a serem “divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes” - ocorre porque o homem não se permite entrar na infância, condição da experiência. Mas a pobreza da experiência, para Agamben, não necessita de uma catastrófica Guerra Mundial para existir – tal como ela chegou à Benjamin, pelo emudecimento dos soldados que dela regressavam. Apenas precisa da existência cotidiana em qualquer grande cidade (KLINGER, 2007, p. 101).

O surgimento do romance como gênero literário é o primeiro indício da evolução que acaba na “morte da narrativa”. Este tem uma natureza fundamentalmente diferente da tradição oral. “A matéria narrativa do narrador do romance provém não do saber proporcionado pela distância espacial ou temporal (saber transmitido de pessoa a pessoa), mas da introspecção. A imprensa também tem um papel importante

na consolidação dessa morte, por trazer à tona a informação, que requer validade, e que se opõe à autoridade do narrador.

Com a consolidação da burguesia, da qual a imprensa é um dos instrumentos mais importantes, destacou-se uma forma de comunicação que é tão estranha à narrativa como o romance: a informação. O saber do narrador antigo, que vinha de longe, dispunha de autoridade válida ainda que ele não fosse controlável pela experiência própria. A informação, pelo contrário, requer uma verificação imediata. E aliás, enquanto a narrativa é capaz, depois de milênios, de continuar suscitando a reflexão, a informação somente tem valor no momento em que ela é nova (KLINGER, 2007, p.100).

Para Agamben (2005), desde o cogito cartesiano (“eu penso”) e do surgimento da Ciência Moderna, a experiência foi depreciada, dando lugar à experimentação, que é baseada no controle e na previsão, e não mais na autoridade de quem narra⁶¹.

A partir de Benjamin (2009) é possível reforçar o papel ativo da criança diante da experiência com o brinquedo. Um objeto, ainda que tenha sua forma criada para certa função, é constantemente ressignificado pela criança, que o determina em seu brincar. Ao afirmar que “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda”, o autor explicita o papel fundamental da vontade na determinação da imaginação, e da imaginação na apropriação que a criança faz da materialidade do brinquedo.

Uma reflexão possível a partir dessa leitura dá-se pela reapropriação de um objeto fundamental ao presente tema de pesquisa: a câmera. É possível usar a câmera como brinquedo? Se sim, que elementos dessa brincadeira provocam o devir da criança? O som e a imagem no documentário propiciam a ludicidade? A ludicidade remete a:

“(…) um conjunto complexo de elementos especificamente humanos que cria espaço de jogo entre o real e o imaginário, sendo que sua natureza se transforma conforme a cultura, a história e as condições objetivas em que o indivíduo e o grupo se inserem” (PRADO, 1991, p.78).

⁶¹ Dialogando com Benjamin, o autor relaciona infância, linguagem e experiência e indaga sobre a possibilidade de recuperar uma experiência original e pura, não contaminada por uma forma instrumental de ver e se relacionar com o real. “Existe uma experiência muda, existe uma in-fância da experiência? E, se existe, qual é sua relação com a linguagem (AGAMBEN, 2005, p.48)?

O que as crianças estavam fazendo em seus momentos de distração com câmeras, mexendo no zoom e testando o áudio? Brincando? O que é fazer cinema brincando? Entendo que é preciso compreender ao menos dois pontos importantes em relação a essas possibilidades:

O primeiro ponto diz respeito ao que Benjamin afirmou sobre os brinquedos e remete à definição de ludicidade acima, sendo estes “um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo”. Os brinquedos caracterizam um determinado espaço e tempo e uma cultura específica; este ponto, portanto, também sugere uma busca a respeito do que é o brincar hoje.

Sendo assim, a reflexão sobre a possibilidade de brincar ou de jogar com a câmera deve ser atualizada sempre, pois não é possível almejar desenvolvê-la ou respondê-la sem a compreensão do que este objeto representa em determinada época, e sobretudo, atualmente. Isso porque o uso de câmeras pelo celular é algo recorrente e presente no cotidiano das crianças de hoje. Questão que reacende as problematizações anteriores, sobre a subjetividade diante das mídias, telas e das “formas de estar juntos” e de se relacionar com a alteridade.

Para o aluno que mais vezes tentou assumir a câmera, o gosto por filmar e escolher os planos e enquadramentos é refletido no uso que faz em seu celular:

ALUNO

(...) quando eu chego na escola eu já pego meu celular e fico gravando tudo.

Fora da escola, na rua, esse mesmo aluno reproduz filmes, atuando, gravando. Simula explosões. Usa um carro do pai de um amigo e finge dirigir enquanto outro filma de frente pro carro, etc. Ou seja, ele se apropria dos recursos que dispõe que, por serem limitados, exigem o trabalho da imaginação para reproduzir à sua maneira o que vê nos filmes de ação⁶².

⁶² “O olho vê. / A memória re-vê. / A imaginação trans-vê / É preciso trans-ver o mundo (Manoel de Barros, 2010b)

A pós-modernidade, que faz tudo “mudar num tempo mais curto do que aquele necessário para a sua consolidação (...)” (BAUMAN, 2007, p7), trouxe mudanças no “tempo interno” dos alunos: no tempo do pensar, esperar, refletir e do aprender. São tempos marcados por uma atenção passageira e pela mudança de foco constante, marcados pela dispersão. “A aceleração do tempo, as novas mídias e o crescente consumismo, característico da cultura do excesso, não permitem o contato com a angústia que o desconhecimento traz e com o desejo de conhecer” (PITOMBO; WOLFF, 2011). Essa mudança no tempo interior e da aprendizagem implica em uma mudança no gesto de brincar e de se apropriar da ludicidade. Meira (2003, p.75) afirma que “a memória do brincar, hoje, encontra-se apagada pelo excesso de estímulos oferecidos incessantemente, em um ritmo veloz e instantâneo”.

Segundo Susan Linn (2006), o mercado infantil, responsável por gastos bilionários em publicidade, bombardeia as crianças com mensagens que associam os brinquedos e outros bens materiais à felicidade, algo que afeta a constituição do valor próprio das crianças, mas também o valor dado ao objeto consumido. Um fator agravante, complementa a autora, é que até os oito anos as crianças não conseguem compreender o conceito de intenção persuasiva – que diz respeito ao fato de que cada escolha de um comercial teve como objetivo tornar o produto mais atraente e convencer o potencial consumidor a comprá-lo. Tal oferta incessante de novidades torna os brinquedos cada vez mais descartáveis.

É comum os pais assistirem como espectadores ao espetáculo cotidiano que as crianças revelam em sua infância. Não julgam, não interferem, não proibem, apenas se dedicam a oferecer às crianças os objetos que lhes são mostrados virtualmente, em uma dimensão de excesso (MEIRA, 2003, p.78).

“Das bonecas de porcelana às Barbies”, passando necessariamente pela evolução da indústria, que inscreve o brinquedo numa “dimensão de homogeneização” (MEIRA, 2003), é possível transitar pela história dos brinquedos, e chegar à contemporaneidade. Esta tende a ser homogênea, globalizada, apagando e gestando esquecimentos (HUYSSSEN 2000). Tal esquecimento diz respeito à rápida e

planejada obsolescência das coisas na sociedade contemporânea, e pode fazer referência à relação da memória infantil com o próprio brinquedo, o que Alicia Fernandez (2001) chamou de “potência recordativa dos objetos”: ela está nas recordações que surgem a partir de um brinquedo, como as diversas brincadeiras, os amigos, as roupas que uma tia fazia para uma boneca, etc. Para uma criança que troca de brinquedo a todo tempo será possível ao menos lembrar-se de quem lhe deu o brinquedo (PITOMBO; WOLFF, 2011, p.103-104)?

Tais pontuações, senão fazem referência direta aos alunos do projeto, podem surgir como referências e provisoriamente contribuir para delinear, por aproximações e afastamentos, suas subjetividades brincantes. Diante dos alunos da Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão, é possível constatar que esse excesso material, esse consumo incessante de brinquedos não se assemelha a realidade deles. No entanto, a propaganda chega às suas tvs e aos seus computadores da mesma maneira que chega nas mansões de São Conrado e Leblon. E, para uma parte significativa dos moradores do morro, seja pela internet⁶³ de casa ou pelo acesso as *lan houses*, os jogos eletrônicos, muitos deles jogados *online*, estão presentes em suas vidas e em seus imaginários.

A respeito do papel dos videogames (o que pode ser ampliado para os jogos eletrônicos de computador) sobre a atenção, Meira (2003, p.83) revelou um cenário, no Brasil⁶⁴, de pesquisas que persistiam, no começo do milênio, na crença do videogame como um fator positivo para o exercício da atenção, algo que é confirmado, perpetuado nas pesquisas mais recentes também (ALVES, CARVALHO, 2010; (QUERINO; RIVERO; STARLING-ALVES, 2012). Segundo Meira (2003), tais jogos foram colocados como fonte de adoração, intocáveis, o que cria uma resistência às críticas e análises:

⁶³ Em pesquisa realizada em 2010, constatou-se que 57% da população do Vidigal declarou ter acesso à internet em casa, sendo comum também o uso de internet pelo telefone celular. Outros 14% só conseguiam acessar em outros locais, somando um total de 71% de moradores que tem acesso à internet. "Comparando esses números à proporção de acesso no Brasil, que é de 45%,¹¹ podemos concluir que os moradores dessas duas favelas não estão excluídos digitalmente em relação à população brasileira em geral" (OLIVEIRA, 2012, p.37).

⁶⁴ Uma referência brasileira e recente sobre o tema é a pesquisa "Videogame: seu impacto na atenção, percepção e funções executivas (QUERINO; RIVERO; STARLING-ALVES, 2012); um dos pesquisadores, Thiago Rivero, um dos autores, também desenvolve pesquisa sobre o uso do videogame para crianças com TDAH.

(...)podemos também apontar para a hipótese de que os sintomas de hipercinesia [*movimentos involuntários que surgem em certas doenças do sistema nervoso central*] recorrentes na infância contemporânea tem relação com o uso excessivo destes brinquedos artificiais, que apresentam a velocidade como prerrogativa de seu funcionamento. Para a criança que joga vídeo games, ser veloz é um ideal a seguir e ao mesmo tempo seu corpo não é convocado ao movimento” (MEIRA, 2003, p.83)

Por outro lado, a pesquisa de Alves e Carvalho (2010) constata que o grupo de jogadores de videogame testado apresentou uma melhor performance nas variáveis avaliadas do teste, sobretudo na que diz respeito ao “tempo de resposta”. A pesquisa confirma o que os estudos recentes têm demonstrado: “que crianças e adolescentes envolvidos com jogos de videogame apresentam maior habilidade para alocar de forma mais eficiente seus recursos atencionais” E isso ocorre “tanto no que diz respeito ao espaço quanto ao tempo”.

Ainda assim é possível questionar as diferenças entre a atenção requerida para a leitura de um livro ou para acompanhar um raciocínio exposto oralmente e a atenção requerida pelos estímulos do videogame. O que retoma à noção de memória em Bergson e aos níveis de distensão e contração dela. Às reações dos testes identifico o que é “mais hábito do que memória”, desempenhando a experiência passada sem evocar sua imagem.

Na tentativa de compreender esse tempo do brincar e a relação dos alunos com a ludicidade fui surpreendido por um dos registros “aleatórios”, realizados ainda no terreno da escola, em que a câmera percorre um longo corredor, onde as crianças, em seus intervalos, se penduram nas grades, fazendo da passagem por elas um desafio digno de super-heróis. Outras pulam da grade para a “cabeça” de uma grande lixeira, em formato de boneco, que tem na boca a entrada para o lixo. Além das grades, na área descampada da escola, outras sobem por um imenso rochedo que corta o terreno da escola, com desenvoltura, feito desbravadoras. Outras chutam uma latinha de Coca-Cola, transformada em bola (algo registrado em outra filmagem também). O Vidigal, mais uma vez, surge vibrante pelas imagens e, a partir das reflexões teóricas, ressurge como uma tela de furta-cor, de coloração cambiante, suscetível à variação

de acordo com a luz projetada sobre ela, pondo em questão as afirmações teóricas categóricas.

O segundo ponto relevante é a compreensão da diferença entre distração (desatenção) e dispersão e busca pôr em questão a condenação de alguns comportamentos no âmbito escolar. Entende-se distração como “uma atenção que vagueia, fugindo do foco para o qual é solicitado a prestar atenção (...)”⁶⁵ (KASTRUP, 2004, p.8). O que é diferente da dispersão: esta “(...) consiste em um deslocamento do foco atencional que impossibilita a concentração, a duração e a consistência da experiência (KASTRUP apud CIASCA; CRENITTE; MICARONI, 2010 p. 757). A partir dessa diferenciação, é possível pensar em algum papel pedagógico dos momentos de distração (não necessariamente brincadeiras) numa experiência de filmagem? Será que ao longo do processo houve alguma(s) medida(s) de controle ou correção – em relação a esses comportamentos dos alunos? Essas atitudes de controle pressupõem o entendimento ou um suposto entendimento de qual é o lugar do erro.

A desatenção ou distração é considerada “adequada ao exercício de (...) práticas” como o *zapping* diante da tv e a navegação na internet, podendo ser consideradas até mesmo o “efeito lógico desse contato” (SIBILIA, 2012, p.77), mas ocupa um lugar inconveniente em outras situações, fazendo emergir até mesmo uma leitura patológica a seu respeito. Essa terceira definição que pode surgir no contexto de crianças agitadas, com corpos indóceis, provém, em muitos casos, de “pseudodiagnósticos” realizados pelos professores. Tais “pseudos-diagnósticos” encontram uma explicação para este comportamento indesejado no TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Seus sintomas são a desatenção, a inquietude e a impulsividade, segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA). Atribuir a um distúrbio inexistente as consequências comportamentais relativas à própria idade do aluno ou ao método de ensino escolhido, prejudica diretamente as estratégias pedagógicas (CIASCA; CRENITTE; MICARONI, 2010).

⁶⁵ (...) e indo na direção de um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora de lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas, objetos desfocados e ideias fluidas, que advêm do mundo interior ou exterior, mas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão (KASTRUP, 2004, p.8)

Esse distúrbio acomete cerca de apenas 3% a 5% da população de crianças

em idade e escolar e que apresentam dificuldades de leitura e escrita. E sua causa é de “ordem primária”, sendo fruto de uma “incapacidade orgânica”, tendo, portanto, influência genética. Por outro lado, a desatenção (ou distração) geralmente provém de causa secundária, sendo uma dificuldade habitualmente comportamental. Investigando “*A prática docente frente à desatenção dos alunos no ensino fundamental*”⁶⁶, Ciasca, Crenitte e Micaroni (2010) constatam que, embora os professores participantes da pesquisa soubessem diferenciar o transtorno de outros comportamento de desatenção, estes não sabiam lidar com os desdobramentos práticos da dinâmica atenção-desatenção. Uma parte significativa dos professores pesquisados reforçou a idéia de atenção como “condição para aprender” e não como “efeito de aprendizagem”, o que evidencia uma determinada visão sobre educação e as formas de ensinar e aprender.

Tal visão elege um modelo de educação baseado “em um processo de ensino aprendizagem centrado no professor”. Por isso espera-se do aluno o foco atencional ao detentor do saber. No entanto, tal responsabilidade não é apenas do professor. Por trás dessa problemática “há uma trajetória político educacional que permeia toda a base da educação, desde a formação dos educadores, perpassando por mau investimento técnico, didático, pedagógico” (CIASCA; CRENITTE; MICARONI, 2010, p.757). A pesquisa ainda constata que os professores, em sua maioria:

“ (...) demonstraram concordância de haver a possibilidade de focalização sem concentração e vice-versa no processo de ensino aprendizagem. De acordo com esta visão, o aluno que se mexe e conversa com os colegas, mas quando abordado pelo professor demonstra estar interessado com o assunto, tem mais chances de aprender e reter os conteúdos. Ao contrário daquele que passa o tempo todo olhando para o professor, para os textos, não conversa paralelamente com os colegas, mas não consegue imprimir suas opiniões nem demonstrar seu entendimento sobre o assunto trabalhado em sala de aula (CIASCA; CRENITTE; MICARONI, 2010, p.764).

⁶⁶ “Trata-se de um estudo transversal desenvolvido em uma amostra de 30 professores, com faixa etária entre 20 e 50 anos, de ambos os sexos, que atuam de 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede particular, com tempo de atuação que variam entre dois e vinte anos de profissão” (CIASCA; CRENITTE; MICARONI, 2010, p.757).

As pesquisadoras compreendem, a partir dessa constatação, que os professores pesquisados se contradizem: por um lado, entende-se que eles “acreditam que pode ocorrer aprendizagem mesmo que a focalização e a concentração não estejam necessariamente ocorrendo de forma concomitante”. Por outro lado, a maioria também “alega que para estar atento é imprescindível que o aluno permaneça concentrado e focalizado no tema desenvolvido em sala de aula”.

A partir dessa contradição a respeito dos desdobramentos práticos das identificações dos casos de desatenção, dispersão e distúrbio, reforça-se “a importância do processo de significação” diante da “efetivação e consolidação da aprendizagem” e das estratégias de ensino.

Embora a pesquisa demonstre uma fragilidade no conhecimento dos professores sobre o tema, ainda assim, acerca da crença dos professores no aprendizado do aluno que “se mexe e conversa”, mas que está “interado com o assunto”, há uma reverberação possível sobre o que Deleuze entendeu por aula.

Deleuze (1997) declarou em seu *Abecedário* que os melhores alunos perguntavam sobre algo que não foi entendido em aula uma semana mais tarde. Era preciso voltar a um ponto. Essa conexão tardia nos remete a uma aula que é habitada por pessoas capazes de criar relações e sentidos de modo singular, com temporalidades singulares. Se algo não é entendido em um momento, pode ser entendido depois. Ou ainda, algo que não fez sentido por quem não seguiu uma linha de raciocínio, pode fazer sentido mais à frente. Assistir a uma aula, portanto, se assemelha a um processo de edição *ao vivo*, que é montada/apropriada pela memória a partir do que o aluno pôde captar/interpretar.

Referindo-se ao conceito “aula”, mas especificamente às suas aulas, que duravam duas horas e meia, Deleuze considerou como algo perfeitamente razoável alguém não ser capaz de escutar uma aula integralmente e fazer conexões de um ponto a outro atravessando várias aulas e o discurso-fluxo do professor:

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz

respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura (DELEUZE, 1997).

Sendo a aula algo musical, podemos interpretá-la como uma relação dinâmica entre a voz e o silêncio; ou mesmo entre a voz do professor e a voz interior do aluno (ou outras vozes); ou entre a atenção, a distração e a dispersão; sendo uma matéria em movimento, é lugar também de encontros e desencontros imprevistos com as pessoas, coisas, espaços, temporalidades; lugar das trans-subjetividades e das virtualidades; sendo uma textura, esta é tecida por caminhos diversos, em rede, por variados fatores em relações também variadas entre seus fios. Como um rizoma. Ainda que diga respeito à uma exposição oral, algo que pode pressupor uma aula totalmente centrada no professor, Deleuze admite “o deslocamento dos centros de interesse” e se entusiasma com a beleza desse movimento. O fazer cinema na escola e a partir dela guarda algumas semelhanças com essa aula deleuzeana. Os centros de interesse também pulam de um para outro quando há o diálogo sobre as decisões, ou durante as entrevistas, conforme ilustraram os exemplos de distração e brincadeiras. Os repetitivos *zoom in* e *zoom out* e os testes de som constituem pequenos gestos que evidenciam outros centros de interesse, outras emoções e outras experiências, até então imprevistas, que escapam tanto a um roteiro de cinema quanto a um plano de aula: “Um tecido esplêndido”.

Diante dos centros de interesse, é importante ressaltar que a câmera foi muito requisitada em todos os momentos. Entre um aluno e outro, mas sempre cercadas de pretendentes ao manuseio, as câmeras atraíram para si, ao redor dela, a figura de um semicírculo, composto de alunos, professora e colaboradores. Entre os que se aglomeravam em certo momento sempre havia uma alternância, entre câmera, captação de áudio, e nas filmagens internas, também entre a claquete. A aulafilmagem tem a câmera como protagonista e o professor longe do seu esperado lugar central, deslocado. O professor ocupa em relação à câmera, o maior centro de interesse, uma

distância equidistante ou próxima aos dos outros alunos – criando uma horizontalidade atípica.

Ocupa também o lugar do não saber, o que o torna ainda mais próximo dos alunos, menos desigual diante do que se pretende aprender. Migliorin (2010, p. 106), aliás, sugere que “o que talvez o cinema tenha para ensinar seja a sua essencial ignorância sobre o mundo”.

A produção do documentário na Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão apresentou-se como uma possibilidade de partilha do não saber entre professores e alunos, logo, como uma outra alternativa àquela aprendizagem que requer um foco atencional ao professor, tido como detentor do conhecimento (CIASCA; CRENITTE; MICARONI, 2010). A experiência abriu espaço para um aprendizado compartilhado, entre professores e alunos. Estes partiram do não saber diante da linguagem cinematográfica e, em muitos momentos, diante das histórias a serem captadas pelas filmagens.

É possível sugerir que o aprendizado da linguagem cinematográfica, ainda em curso, encontrou semelhanças com o aprendizado da linguagem materna por estar “colado à experiência que está acontecendo no presente” (ALVES, 1994), por ocorrer, em alguns casos, sem explicações (RANCIÈRE, 2013), apenas pelo ensaio, pelo desafio ao desconhecido, sem medo de errar, descobrindo e surpreendendo-se (FRESQUET, 2013). Em outras palavras, é possível afirmar que parte do desenvolvimento da linguagem cinematográfica pôde ser construído enquanto se objetivava apreender outras coisas pela lente da câmera, sem que o aprendizado da linguagem fosse o foco principal.

Para Fresquet (2013), acompanhar crianças numa experiência lúdica do cinema evoca Rancière (2013, p. 22), quando este exemplifica com o aprendizado da língua materna a tese de que o ser humano pode aprender coisas por si mesmo, sem que nada tenha sido explicado⁶⁷, e aprender outras coisas a partir dessa matriz. Se ensinar, por um lado, “pressupõe hierarquias, saberes consumados e aprovação por cânones acadêmicos”, (...)“a língua materna se aprende de modo assistemático,

⁶⁷ “Fala-se a eles, e fala-se em torno deles [todos os filhos dos homens]. Eles escutam e retêm, imitam e repetem, erram e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam por método, e, em idade muito tenra para que os explicadores possam realizar sua instrução, são capazes, quase todos – qualquer que seja seu sexo, condição social e cor de pele – de compreender e de falar a língua de seus pais” (RANCIÈRE, 2013, p. 102).

aleatório, ao conviver” (FRESQUET, 2013, p. 102). Sobre aprender “o fazer imagens e sons”:

É como (...) se aprende o próprio idioma (...) isso dificilmente se estuda, se faz apenas ensaiando, desafiando o desconhecido, sem medo de errar, surpreendendo-se a cada descoberta. Como não seria destemida a relação do cinema com o erro, se graças a um erro de funcionamento do cinematógrafo, Georges Méliès descobriu o poder mágico da montagem (FRESQUET, 2013, p. 103)?

Pelo não saber compartilhado o professor experimenta situações em que o erro, se é que existe, é ao menos irrelevante. Diante, por exemplo, da escolha que um aluno faz em relação ao seu enquadramento, o que poderia fazer um professor a não ser propor reflexões sobre a escolha, sobretudo no caso em que tudo pode ser enquadrado, os entrevistados e os entrevistadores, o cenário e as câmeras? A que exame⁶⁸ poderiam ser submetidos os alunos?

Eis o primeiro risco do cinema na escola. Com o cinema na escola, não se ensina mais isso ou aquilo, e sim o abandono; a potência de não ser mais isso ou aquilo. A experiência com o cinema instala-se na insegurança, estranhamento e instabilidade da criação (MIGLIORIN, 2010, p.106).

É pelo não saber compartilhado que o cinema na escola sugere uma aproximação com o *mestre ignorante*: Rancière (2013) relata a aventura intelectual do francês Joseph Jacotot, professor de retórica, línguas antigas, matemática e direito, nascido em 1770. Com a restauração da monarquia no pós-revolução de 1789, ele foi exilado nos Países Baixos. Lá, sem conhecer a língua holandesa, começou a lecionar francês. Diante desse desafio, Jacotot criou – com a ajuda de um intérprete - um “laço mínimo de uma coisa comum” com os seus alunos: uma edição bilíngue do livro *Telêmaco*⁶⁹, a ser lido. Jacotot solicitou que os alunos aprendessem o texto francês, apoiando-se na tradução. Quando os alunos chegaram à metade do livro primeiro,

⁶⁸ O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza (FOUCAULT, 1977).

⁶⁹ Filho de Ulisses ou Odisseu, herói grego da *Ilíada* e da *Odisseia*, de Homero. A obra utilizada por Jacotot é de autoria de François de Salignac de La Mothe, Fénelon.

Jacotot pediu-lhes “que repetissem sem parar o que já haviam aprendido e, quanto ao resto, que se contentassem em lê-lo para poder narrá-lo”. Tal experiência surpreendeu Jacotot, que fez outra solicitação: escrever em francês tudo o que pensavam de tudo quanto haviam lido. Foi novamente surpreendido com o aprendizado dos jovens alunos.

A partir disso, constatando que “não há ignorância que não saiba uma infinidade de coisas” (Rancière, 2013, p. 11), elaborou reflexões sobre o ocorrido, chegando ao entendimento de que o ato de explicar é uma forma de *embrutecimento*. Este ato, essencial ao mestre criticado por Rancière, pretende destacar “os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato (...)” levando “os espíritos jovens e ignorantes” “por uma progressão ordenada, do simples ao complexo (...)” (RANCIÈRE, 2013, p. 19).

Para Dias (2011) este aprendizado pela explicação do mestre produz um consenso e um conforto no aluno. No entanto, quando o professor explica, antecipando a resposta, ele limita o alcance do pensamento do aluno, que não é convidado a pensar por si. Tal aprendizado não permite um processo de invenção de problemas, uma formação inventiva.

Por tomar a igualdade como objetivo, a explicação também toma a desigualdade como ponto de partida. Mas o embrutecimento não é a única possibilidade do gesto de instruir, havendo um caminho oposto que ele chamou de *emancipação*⁷⁰. Entre essas duas possibilidades de instrução há uma diferença política: a primeira pressupõe uma desigualdade a ser reduzida. A segunda pressupõe uma igualdade a ser verificada, a igualdade de inteligências (RANCIÈRE, 2013).

Em Rancière, as inteligências servem à uma vontade ⁷¹, a vontade de comunicar. E essa comunicação só é possível a partir de uma tradução, porque o

⁷⁰ O esclarecimento iluminista, que almejava a emancipação intelectual por meio da razão, tinha na educação um caminho indispensável. Apesar de buscar o homem em sua maioridade, capaz de pensar por si mesmo, sem tutela, essa emancipação partia da desigualdade das inteligências, pois o ser humano não nascia esclarecido.

⁷¹ “um garoto não lia; um dia, passou a ler. E o fez quando descobriu que era capaz de misturar as letras. Ele as tomava como realidades estanques, como coisas que não se misturavam, que não podiam estar juntas, dar-se as mãos e formar uma outra coisa nova. Mas um dia, como por encanto, foi capaz de fazer isso. E leu. E nunca mais parou de ler. Alguém ensinou isso a ele? Sim e não. Ensinaaram, sem dúvida, muita coisa a ele. Mas não deu liga. Ele não processou, não incorporou, não transformou em seu. Os múltiplos signos emitidos pelos professores, por outros adultos, por outras crianças, batiam em seu corpo e não faziam eco. Encontravam uma parede opaca. Não faziam sentido. Batiam em seu corpo e caíam ao chão, como letras mortas. Um dia, porém algum signo, por alguma razão, penetrou.

pensamento não se diz em verdade, mas em veracidade e não há um código dado pela divindade capaz de abarcar os sentidos da linguagem. A inteligência se esforça pela vontade de entendimento do que a inteligência do outro lhe significa.

A relação dos dois ignorantes com o livro que eles não *sabem* ler somente radicaliza esse esforço de todos os instantes, para traduzir e contratraduzir os pensamentos em palavras e as palavras em pensamentos. Essa vontade que preside à operação não é uma receita de taumaturgo. Ela é esse desejo de compreender, sem o qual nenhum homem jamais daria sentido às materialidades da linguagem. É preciso entender compreender em seu verdadeiro sentido: não o derrisório poder de suspender os véus das coisas, mas a potência de tradução que confronta um falante a outro falante. É essa mesma potência que permite ao “ignorante” arrancar o segredo do livro “mudo” (...) Toda palavra, dita ou escrita, é uma tradução que só ganha seu sentido na contratradução, na invenção das causas possíveis para o som que ouviu ou para o traço escrito: vontade de adivinhar que se apegua a todos os indícios, para saber o que tem a lhe dizer um animal racional que a considera como a alma de um outro animal racional (RANCIÈRE, 2013, p.95).

Assim, o que o cinema ensina é um “não-sei-o-quê de possibilidades” (MIGLIORIN, 2010, p. 107). “Ensina” a lidar com um complexo de virtualidades, que se modifica, ou melhor, nos põe de frente a esse complexo, ou ainda, dentro dele. Complexo que não é predeterminado ou protegido por saberes armazenados, mas pelo contato produtivo entre as pessoas e o mundo.

Ensinar com o cinema passa, justamente, por um “não saber” das partes que se preparam para o acontecimento, ou seja, para a invenção intempestiva consigo e com o outro, com as imagens, mundos e conexões que o cinema nos permite, nos autoriza. Mas só o cinema pode isso? Certamente não. Mas talvez nenhuma arte ou meio de expressão o possa com tanta intensidade (MIGLIORIN, 2010, p. 107).

Certamente ele estava disponível; seu desejo de aprender a ler ardia e queimava sua carne, mas isso não acontecia. Naquele dia, quase sem querer, ele misturou as letras. Algum signo, dos muitos que chegavam a ele, dos muitos que já haviam chegado a ele, naquele dia penetrou a barreira do muro opaco. Incorporou-se. Como um vírus, proliferou-se, fez rizoma com sua carne, distribuiu-se, cresceu, extravasou. Ele misturou as letras. O que não fazia sentido começou a fazer. Ele leu. Ele aprendeu. “ (GALLO, 2014, p. 27)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material do poeta é a vida, dissemos. Por isso, me parece que a poesia é a mais humilde das artes. [...] Mas para o poeta a vida é eterna. Ele vive no vórtice dessas contradições, no eixo desses contrários (Vinicius de Moraes)

Ao partir de uma estratégia rizomática, o presente texto admitiu a sua incompletude, tecendo-se como sistema aberto. Nessa conclusão, não é possível afirmar que a experiência aqui relatada pode servir pedagogicamente como uma referência pronta para outras experiências, se apropriada como manual ou método. No entanto, pode servir como algo a ser reinterpretado, recolocado na contingência e em outros complexos de atualização e virtualização; e, pelos desdobramentos apresentados, talvez possa inspirar outras buscas e processos.

Sendo o cinema um “relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica”, ele diz respeito a “ordem da ocupação dos espaços, dos tempos, dos ritmos, dos recortes, das conexões e rupturas”, e se instala nas indiscernibilidades (MIGLIORIN, 2010, p. 106). Essa indiscernibilidade propicia ao cinema ser um lugar privilegiado da subjetivação, e de renovadas experiências de cidade, ou ainda, renovadas experiências de “estar com” ou “estar juntos”, onde a própria estética surge em processo.

Nesses filmes de “quintal”, realizados no território real (o quintal de casa, literalmente), ou nessas “reservas de mundo”, que se tornaram os territórios da pobreza, nichos e guetos, esses lugares, pelas mais diversas razões, não podem ser pensados apenas como o signo mais visível do colapso social, da crise do Estado e da crise da própria racionalidade e planejamento urbanos. Muito menos podem ser reduzidos à doxa dos “espaços partidos”, com “ilhas” de riqueza e funcionalidade de um lado e territórios “apartados”, como se fosse possível isolar partes do tecido urbano em guetos incomunicáveis. Essas reservas de mundo, esses territórios heterogêneos, são lugares de produção do sensível, de espaços e tempos, de formas que ultrapassam em muito o debate sobre os “temas”, informações e personagens dos documentários. Em meio a crises diversas, esses territórios são percebidos como laboratórios de subjetivação, laboratórios de uma outra experiência de cidade que funciona paralelamente, em parceria ou mesmo contra o Estado, funcionando na tensão entre uma nova produção cultural, entre “economias substitutas” auto-organizadas e o estado de exceção a que são submetidos (como as favelas e guetos globais) (BENTES, 2010, p.51)

Se o cinema não se coloca como naturalmente diferenciada de outras artes, mais de um século de existência nos mostra que a sua impureza o imbrica em diversas outras formas de expressão e outras formas de diálogo com os espectadores: “Da publicidade ao Youtube, da TV ao elevador, somos exploradores de naturezas eletrônicas, coloridas, ruidosas. Não existe cinema fora desse universo” (MIGLIORIN, 2010, p. 105). Ele próprio é marcado pela indiscernibilidade e pela hibridez em sua forma de expressão e linguagem. Nesse sentido, é possível, diante da experiência do *Vidigal*, afirmar que o cinema esteve assim imbricado também na escola, pois o documentário perpassou toda uma experiência escolar e diversas outras manifestações artísticas, registrando apresentações de teatro, musicais, peças de arte, etc.; constituindo uma forma de “estar com” outras formas de arte e projetos. O documentário, pela lente da câmera, foi constituído também a partir delas.

No que diferencia o documentário, o seu modo singular de lidar com a “realidade”, transformando-a e transformando-se nela, nos interessa também como um corte oblíquo entre realidade e representação, como uma fissura. Fazer documentário compreendendo essa condição é sair para o mundo sem sentidos previamente organizados, rejeitando uma vontade de totalização, de controle, de programação excessiva, evitando a roteirização das relações sociais, intersubjetivas, etc. As condições da experiência do documentário fazem parte da experiência (Comolli, 2008), reforçando seu caráter performático:

“(…) ao abrir-se àquilo que ameaça sua própria possibilidade (o real que ameaça a cena), o cinema documentário possibilita ao mesmo tempo uma modificação da representação (…) Os filmes documentários não são apenas “abertos para o mundo”: eles são atravessados, furados, transportados pelo mundo. Eles se entregam àquilo que é mais forte, que os ultrapassa e, concomitantemente, os funda (COMOLLI, 2008, p. 169).

Retomando o “estar com” a partir da presença do cinema na escola, resalto que a produção do filme envolvendo um projeto comum constituiu-se como caminho de cumplicidade que também é político, pois a *uberização* e a *terceirização* são fatores que tendem a distanciar os professores da convivência e da identificação com a escola onde lecionam, despolitizando suas ações.

Diante do que ecoou a partir da exibição do filme, destaco a frase da aluna que declarou ser este filme “ o melhor filme que ela já viu na vida”. Em consonância com as considerações da professora Marta, suponho que a mesma possivelmente se sentiu representada como em nenhum outro filme.

Outras considerações político-pedagógicas puderam ser identificadas: Nesse processo do Vidigal, foi verificado o papel privilegiado do documentário como possibilidade do não saber compartilhado. Algo que pode ou não se repetir em outras experiências, mas que foi possível vivenciar no projeto, graças à disposição dos participantes em fazerem uma prática de documentário experimental, no sentido de privilegiarem a correção ao controle. Este processo foi, portanto, suficientemente aberto à novidade, às surpresas e aos encontros, ao ponto de me trazer muitos caminhos inesperados e produtivos entre o projeto e o trajeto.

As pretensões político-pedagógicas encontram repercussão por ser o documentário um elemento híbrido, capaz de fluir entre espaços e tempos. Por trás da câmera, diante do que parece o mesmo e o banal, a imagem enquadrada instaura uma tensão e põe em evidência outros detalhes e outras virtualidades, que não chegam até as pessoas cotidianamente, à olho nu. O documentário na escola apresenta-se, desse modo, como possibilidade de “trans-ver”, como instrumento de reinvenção, ou mesmo um brinquedo para adultos e crianças, a câmera permite o devir do que antes era assumido como real.

Portanto, ao invés de negar ou enfrentar a escola, a presença do cinema de documentário aponta para pequenas fraturas no que parece sólido, aponta para a dúvida, para o caminho do erro que não é erro, para momentos em que pode ser possível constatar a igualdade de inteligências, a partir do não saber compartilhado, e apresenta-se como uma pequena grande experiência de alteridade para o professor e para seus alunos, pela horizontalidade que a câmera, como figura central da educação em curso, sugere.

O cinema documentário nessa experiência relatada, antes de afirmar posições sobre a oralidade e a escrita, ou sobre as experiências da modernidade e da pósmodernidade, pôs-se como lugar da incerteza e do risco, da imprevisibilidade e do movimento. Do ponto de vista da pedagogia, não é possível afirmar categoricamente os acertos desse processo, mas é possível considerar como frutífero o que poderia se

supor como erro e inadequação. Não foram poucas as imagens assumidas pelos alunos, em momentos de brincadeira, desatenção ou dispersão, que “insistiram” como possibilidades para a realização da montagem, e que ainda “insistem” no atual processo de remontagem. No entanto, sem alguns mínimos parâmetros e objetivos, como o argumento que perpassou todo o processo como um eixo, provavelmente não seria possível reunir tantas imagens e sons em consonância.

A partir da experiência que eu vivi, reafirmando a pretensão que eu tinha de me transformar como ser humano e também como professor e pesquisador, a força do que reverberou por tantos meses em minha vida, na forma de questões e imagens, permanece porque houve a escolha de um sistema aberto, presente no rizoma e na cartografia.

Nesse sentido, essa dissertação foi construída como uma rede que se expande e que nesse momento final sugere continuação e desdobramentos com o porvir. Portanto, para além das palavras, ela pretende ser retraduzida em imagens, na edição que está para ser realizada/ atualizada. Essa força que tende a durar e atravessar a dissertação, possivelmente é semelhante à do aluno que, num caminho inverso, buscou nas imagens do livro uma ponte para além dos limites que a língua portuguesa colocou diante dele.

Assim sendo, como última consideração, entendo que o documentário, ao mobilizar o desejo de comunicação, de escuta e voz, pode reinventar as relações com a alteridade e com a própria qualidade de experiência do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AGUIAR, Lisiane Machado. **As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual**. Caxias do Sul, Rs: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos interdisciplinares da Comunicação. Artigo publicado no XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado de 2 a 6 de setembro de 2010.

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um sargento de milícias**. Porto Alegre: L&PM. 1997.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Ed 3. São Paulo: Ars Poética, 1994.

_____. **Variações sobre o prazer: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

_____. **Educação dos sentidos e mais....** Campinas: Verus Editora, 2011.

ALVES, Luciana, CARVALHO, Alysson Massote. **Videogame e sua influência em teste de atenção**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 15, n. 3, p. 519-525, jul/set. 2010.

ANTUNES, Arnaldo. **As Coisas**. 2a ed. São Paulo: Iluminuras, 1993.

BARROS, Manoel de. 2010. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

_____. **Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010b.

BARROS, L.P., & KASTRUP, V. **Cartografar é acompanhar processos**. In: Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade (pp. 52-75). Porto Alegre: Sulina, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2007.

_____. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. Trad. José Martins Barbosa e Hemerson Alves Batista. (Obras escolhidas v.3) São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009 (Col. Espírito Crítico).

_____. **O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.** IN: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura (Obras escolhidas v.1). São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENTES, Ivana. **Deslocamentos subjetivos e reservas de mundo.** In MIGLIORIN, César. Ensaio no Real – o documentário brasileiro hoje – Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2010.

BERGALA, Alain. **A Hipótese-Cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Tradução: Mônica Costa Netto; Silvia Pimenta Rio de Janeiro: Booklink e CINEAD/UFRJ, 2008.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito.** São Paulo. Martins Fontes, 1999.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005.

BITTENCOURT, Renato Nunes. **A mercantilização educacional e a ideologia do ensino espetacular.** Revista Lugar Comum - Estudos de Mídia, Cultura e Democracia. Nº43, pp.249 – 264. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Laboratório Território e Comunicação. Rio de Janeiro: UFRJ. Maio-agosto, 2014.

BRESSON, Robert. **Notas sobre o cinematógrafo.** São Paulo. Iluminuras, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas.** São Paulo: Iluminuras, 2008.

_____. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANDAU, V. M. **Reinventar a Escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, Ananda. **Documentário-Ensaio: A produção de um discurso audiovisual em documentários brasileiros contemporâneos.** PUC-SP. São Paulo, 2008.

CIASCA, S. M.; CRENITTE, P. A. P.; MICARONI, N. I. R. **A prática docente frente á desatenção dos alunos no ensino fundamental.** Revista CEFAC (Impresso), v. v6, p. 32, 2010.

COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e poder, a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

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

CUNHA, Geraldo Antônio da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 2003.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Imaginar**. In: FONSECA, Tania Maria Galli; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DELEUZE, Gilles. **“Mil Platôs não Formam uma Montanha, eles Abrem Mil Caminhos Filosóficos.”** *Debate com Cristian Descamps, Didier Eribon, Robert Maggiori* (entrevista cedida no dia 23 de outubro de 1980 ao jornal *Liberación*) In: ESCOBAR, Carlos Henrique, org. *Dosseier Deleuze*. Trad. Ivana Bentes. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991.

_____. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

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

_____. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **O que é um dispositivo?** In: Deleuze, Gilles. *O mistério de Ariana*. (Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro) Lisboa: Ed. Vega – Passagens, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol. 1**. Trad.: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto da Costa. (Coleção TRANS) Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DESCARTES, René. **“Carta-Prefácio dos Princípios da Filosofia”**. São Paulo: Editora Martins Fontes. pág. XXIII. 2003.

DOMINGUES, Glauber Rezende. **Abecedário sobre Escutas no Cinema: percursos de criação cinematográfica com estudantes de Educação Básica na perspectiva da Diferença**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA NETO, João Leite. **Pesquisa e Metodologia em Michel Foucault**. Brasília: Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 31 n. 3, pp. 411-420, Jul-Set 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cad. Pesqui. 2001, n.114, pp.197-223.

_____. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação?** Perspectiva, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003

FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes. **Cartografia e devires: a construção do presente**. Porto alegre: UFRGS, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **A arqueologia do saber**. Michel Foucault; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Conversa com Michel Foucault. Repensar a política**. Trad.: A. Pessoa (pp. 289-347). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. (Coleção alteridade e Criação, 2). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. **Apresentação do projeto Cinema para Aprender e Desaprender**. IN: FRESQUET, A. (Org.). Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, LECAV pp. 3-11, 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise.** Currículos sem Fronteiras, v.15, n.2, p.425-444, maio/ ago. 2015.

_____. **Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional.** Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas. V.46 n.159 p.104-130 jan./mar. 2016.

GALLO, Sílvio; **mínimo múltiplo comum.** In: políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas). RIBETTO, Anelice (Org.). 1ª edição – Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

GIACÓIA JR., Oswaldo. **A autossupressão como catástrofe da consciência moral.** Estudos Nietzsche, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 73-128, jan./jun. 2010.

GUEDES, Marta. **Carta.** Apresentada/lida dia 26 de junho na mesa de *Apresentação de projetos e debates* sobre o tema *Imagem, Criação e Diferença*, na 12ª Mostra de Cinema de Ouro Preto, CINEOP. Ouro Preto: 2017.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória.** RJ, Ed. Aeroplano, 2000.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** 3. ed. Piracicaba: Unimep, 2002.

_____. **Immanuel Kant: Textos seletos.** Petrópolis: Vozes, 2005.

KASTRUP, V. **A aprendizagem da atenção na cognição inventiva.** Psicologia e Sociedade; 16 (3), 7 – 16; setembro/dezembro 2004.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

KLINGER, Diana Irene. **Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação.** Revista Reflexão e ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência.** (Coleção Educação: Experiência e Sentido). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LE GOFF, J. **Documento/Monumento.** In: História e memória. Campinas: Unicamp, 1990.

LEAL, Bernardina. **Chegar à infância**. Niterói: EdUFF, 2011.
LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

LINS, Consuelo; REZENDE, Luiz Augusto. FRANÇA, Andréia. **A noção de documento e a apropriação de imagens de arquivo no documentário ensaístico contemporâneo**. Revista Galáxia - Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica - PUC-SP. 2011.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MARINAS, J. M. **La identidade contada**. In: **Destinos del relato al fin del milênio**. Valencia: Archivos de la Filmoteca, 1995.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Loyola, 2004

_____. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINES, Wânia Regina Veiga; MACHADO, Ana Lúcia; COLVERO, Luciana de Almeida. **A cartografia como inovação metodológica na pesquisa em saúde**. Brasília: Universidade de Brasília. Centro de Estudos Avançados. Núcleo de Estudos de Saúde Pública. Revista Tempus - Actas de Saúde Coletiva (Temas Livres). V.7, N.2 (2013) pp 203-211, 2013.

MEIRA, Ana Marta. **Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea**. Porto Alegre, RS. Psicologia & Sociedade. Vol. 15. nº2. Julho/Dezembro, 2003.

MIGLIORIN, Cezar. **Cinema e escola, sob o risco da democracia**. Revista Contemporânea de Educação/FE/UFRJ – vol.5 – no.9 – janeiro/julho 2010 – pp.104-110. 2010.

MONEGALHA, Fernando. **Monismo da duração e ontologização do passado: sobre a leitura deleuzeana de Bergson**. Marília: Revista Trans/ Form/ Ação, v.40, n.2, p.193-216, 2017.

NARANJO, Javier (sel.); SABATIER, Lara (des. e ilustr.). **Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças**. Tradução: Carla Branco. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas, SP. Papyrus Editora, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre Educação**. Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Além do bem e do mal**. Tradução: Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

OLIVEIRA, Fabiana Luci de. **UPPs, direitos e justiça: um estudo de caso das favelas do Vidigal e do Cantagalo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

OMELCZUK, Fernanda. **O que se aprende quando se aprende cinema no hospital?** Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PASSOS, E., KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Org.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Alberto Caeiro: obra poética II**. Organização: Jane Titikian. Porto Alegre: L&PM, 2007.

PITOMBO, Elisa M. ; WOLFF, Carolina G. S. **Brincar e aprender na sociedade pósmoderna: implicações para a psicopedagogia**. São Paulo, SP: Instituto Sedes Sapientiae. Revista Construção psicopedagógica. vol.19, no.19, 2011.

PRADO, Marysia Mara Rodrigues do. **Descobrimo o lúdico: a vivência infantil na sociedade moderna**. Campinas, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Campinas.

QUERINO, Emanuel H. G.; RIVERO, Thiago S.; STARLING-ALVES, Isabella. **Videogame: seu impacto na atenção, percepção e funções executivas**. Revista Neuropsicologia Latinoamericana. Vol 4. Nº 2, 38-52. 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. Rio de Janeiro: editora 34, 1996.

_____. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução: Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

REZENDE, Luiz Augusto. **Microfísica do documentário: ensaio sobre criação e ontologia do documentário**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013.

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. **O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas**. TOPOI, v. 5, n. 8, jan.-jun., pp. 170-198, 2004.

RODRIGUES, José. **Cinema documentário em espaços formativos**. Florianópolis, SC: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, outubro de 2015.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SANTOS, S, M. P. dos. (org). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

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

_____. **Autenticidade e performance: a construção de si como personagem visível**. Unisinos: Revista Fronteiras – estudos midiáticos. Vol. 17. Nº3. Setembro/ dezembro de 2015.

_____. **Escola troca formação de cidadãos pela capacitação de clientes, diz antropóloga**. Entrevista concedida a Eleonora de Lucena, publicada no caderno de Educação da Folha de São Paulo de 07 de outubro de 2012. São Paulo: Folha de São Paulo (Folha Digital), 2012.

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2012/10/1164953-escolatroca-formacao-de-cidadaos-pela-capacitacao-de-clientes-diz-antropologa.shtml>

SINGER, Ben. 2001. "**Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular**". In: L. Charney & V. Schwartz (orgs.), *O cinema e a invenção da vida moderna*. pp.95-123. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANCISCO, Ana Lúcia. **O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos**. Porto-Portugal: Publicado no 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ 2016) realizado na Universidade Lusófona do Porto (ULP), 2016.

TEDESCO, J.C. **Educar em la sociedade del conocimiento**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

TETI, Marcela Montalvão; PRADO FILHO, Kleber. **A cartografia como método para as ciências humanas e sociais**. Revista Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.38, p., jan./jun. 2013.

TRUFFAUT, François. **O prazer dos olhos: textos sobre cinema**; tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol?**
In: SILVA, T.(Org). **Crítica pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995,
p.9-56.

ZAMBRANO, María. **La mediación del maestro**. Revista El Cardo, 21 de fevereiro de 2007.

ANEXO

Carta apresentada pela professora Marta na 12ª CINEOP

12ª CINEOP: Temática EDUCAÇÃO

3ª sessão. APRESENTAÇÃO DE PROJETOS E DEBATE Temática

Educação

Data: 26/06 | segunda

Hora: de 14h30 as 16h30

Local: Auditório II. 2º andar - Centro de Convenções Tema:

IMAGEM, CRIAÇÃO E DIFERENÇA.

Nesta mesa emergem conversas do cinema com comunidades escolares e não escolares. Para além dos muros das escolas, os cinemas e seus cineclubes, conectam culturas audiovisuais, identidades e formas do fazer artísticas e políticas, a uma educação visual da memória. As propostas apresentam pesquisas de docentes e cineclubistas, da linguagem cinematográfica e também sobre grupos e comunidades específicas que são trazidas e convidadas para discussão sobre suas identidades de diferenças, através das imagens.

Projeto: CINEMA PINHOLE

Proponente: Maria Cristina Miranda da Silva | RJ

Projeto: CINEFRONTEIRA

Proponente: André Di Franco Michell de Paula | MG

Projeto: MULHERES DA PESCA

Proponente: Yasmin Alves Villaseca | RJ

Projeto: PARAÍSO TROPICAL VIDIGAL

Proponente: Marta Cardoso Guedes | RJ

Projeto: CADA PROFESSORA, UMA PESQUISADORA. PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL

Proponente: Programa de Alfabetização Audiovisual | RS

Coordenação: Luís Gustavo Guimarães – coordenador da Rede Kino| SP

Projeto: Paraíso Tropical Vidigal

Marta Guedes

Vitor “Tói” Ferreira

Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão- Rio de Janeiro

Boa tarde, eu gostaria de começar citando Vincent Carelli, com seu belíssimo e necessário filme “Martírio” (2016) que tocou profundamente minha alma. Ao final do filme ele diz que “fazer cinema hoje é cada vez mais *estar com*”. Então obrigada CineOP pela oportunidade de *estar com* vocês. Com tanta gente interessante que passou por essa mesa. Cineastas, povos indígenas, mestres, doutores, reitores, arquivistas, montadores e também professores da educação básica, assim como eu. Meu muito obrigado, eu estou aprendendo com todos e cada um de vocês!

Obrigada a Adriana Fresquet pelo CINEAD (cinema para aprender e desaprender) e a possibilidade do cinema *estar com* a escola da favela do Vidigal.

Obrigada ao parceiro de “Paraíso Tropical Vidigal”, professor de filosofia do ensino médio público estadual, mestrando de cinema educação do PPGE/UFRJ (Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro) ; uma pessoa de sensibilidade ímpar – o nosso “Cristina Amaral” – que captou desde sempre a alma do projeto tornando o nosso sonho possível. Obrigada Vitor Tói Ferreira, é muito bom *estar com* você.

Bem, em acordo com Bergala (2008), se o encontro do cinema como arte não acontecer na escola, mesmo na França, para muitas crianças e jovens, ele corre o risco de não acontecer em lugar algum. Assim também o é no nosso imenso Brasil, e o lugar de que eu falo, é o lugar da professora da escola pública de favela (no nosso caso do ensino fundamental da educação infantil ao quinto ano).

A primeira imagem que vocês assistiram é uma resposta dos jovens da nossa escola aos jovens do filme “Das crianças Ikpeng para o mundo” do “Vídeo nas Aldeias” projeto inicial de Carelli, que infelizmente não conseguimos submeter a tempo para ser exibido na CineOP.

Mas a experiência que eu quero enfatizar aqui é a produção do documentário experimental “Paraíso Tropical Vidigal” dos alunos do Projeto de Cinema da nossa

escola porque foi uma experiência que atravessou a escola como um todo e não somente aos alunos do projeto.

Em 2015 toda a escola, desde o EI ao 5º ano, sai em busca das raízes históricas da escola e do Morro do Vidigal. Os jovens do projeto de Cinema registram as imagens em movimento dessa busca, entrevistam moradores, professores, diretores, alunos, exalunos, funcionários residentes, filmam as produções artísticas (teatro, capoeira, música) de cada turma e fazem incursões na favela capturando imagens e depoimentos.

Eu gostaria de ressaltar essa experiência, em especial, porque a partir dela muita coisa mudou, não só impulsionando o próprio projeto de cinema na escola, mas principalmente empoderando outras instâncias, e, portanto, eu vou enumerar alguns exemplos para que a gente aqui possa *pensar com*:

- 1- O possível empoderamento de professores, em época de políticas públicas neoliberais que insistem em desqualificar o trabalho docente, calar a voz dos professores e conseqüentemente dos alunos com a “lei da Mordaza”; enfim políticas que trazem em seu bojo a tentativa de expropriação do nosso saber docente. E eu me atrevo a pensar que as nossas relações enquanto equipe escolar se alterou, o nosso *estar com* se alargou. Na primeira exibição do filme a comoção foi geral, os professores, funcionários se abraçavam chorando emocionados.
- 2- Crianças que ainda não sabiam ler, descobrindo livros como “Um Quilombo no Leblon” na sala de leitura e nos trazendo. No livro encontramos o Major Miguel Nunes Vidigal, terror da malandragem carioca e responsável por caçar escravos fugidos nos quilombos do Rio de Janeiro de 1820. Conseguimos trazer a autora Luciana Sandroni para *-estar com-* conosco falando sobre o processo de criação artística literária. Foi sem dúvida alguma, uma linda e emocionante aventura que têm inclusive novos desdobramentos; agora em 2017 ela doou uma série de livros para as crianças da escola. Os alunos estão trabalhando com suas professoras de sala de aula e depois cada um vai levar

consigo seu livro para casa. Luciana virá conversar com eles, uma vez mais, no segundo semestre deste ano.

- 3- Da criança que ao assistir o filme vem a nós e diz “Esse foi o melhor filme que já vi na vida”! Será talvez porque ela tenha se visto representada?
- 4- Dos pais e responsáveis que após a sessão querem nos contar novas histórias do Vidigal, ou nos confirmar algumas, ou ainda nos agradecer por terem podido conhecer aquelas que desconheciam.
- 5- Do padeiro Quidão que vem a escola assistir à exibição e se emociona...
- 6- Da posição atípica do *não saber* compartilhado entre professores e alunos que descobrem juntos o *gesto de criação*, a escolha dos entrevistados, os lugares por onde passar, os planos escolhidos, as perguntas feitas e a história que se fabula no *estar com*.
- 7- E finalmente quero frisar a potência de alcance das imagens do cinema que transcendem espaços-tempos e por exemplo:
 - A) atingem as novas crianças e jovens que entram em nossa escola todos os anos e ao assistirem ao filme não só se reconhecem nele, como são tocadas pelo desejo de *estar com* o projeto de cinema. O que por um lado, nos traz desafios, atualmente trinta crianças de três turmas (3º, 4º e 5º ano) fazem parte do projeto, mas por outro lado nos faz sonhar que um dia talvez o cinema possa *estar com* todas as turmas. Sem a capacidade de sonhar, não conseguiríamos alçar voo não é mesmo?
 - B) do reencontro de antigos militantes (presidente de associação de moradores, secretária de pastoral de favelas, jovem arquiteta que filma a tentativa da remoção com o pé quebrado através de um basculante de banheiro, e etc) que na década de 70 lutavam contra a remoção da Favela do Vidigal e que após 40 anos se reencontram a partir da exibição do filme e vão inclusive proporcionar um encontro de todo o grupo, um *estar com*, toda a nossa escola para falar sobre essa luta do Vidigal naquela época, e do momento da Ditadura-Militar empresarial que o Brasil vivia então; enfim quem sabe fazer uma ponte com o nosso atual momento político conturbado.

Então a questão que *está com*, comigo agora, que me habita é: Qual a potência que o cinema na escola tem na tomada de consciência do ato de pensamento? Na

tomada de consciência do que pode uma inteligência quando se considera como igual a qualquer outra e qualquer outra como igual a sua?

Muito Obrigada, muito bom *estar com* vocês!!