

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Leonardo Cesar Alves Moreira



**PERSPECTIVAS DE UM COMUM NO TRABALHO DA EDUCAÇÃO:
EXPERIÊNCIAS COM AULAS DE INICIAÇÃO AO CINEMA NA ESCOLA DA
FAVELA DO VIDIGAL**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Teresa Paula Nico Rêgo Gonçalves

Rio de Janeiro

2020

Leonardo Cesar Alves Moreira

**PERSPECTIVAS DE UM COMUM NO TRABALHO DA EDUCAÇÃO:
EXPERIÊNCIAS COM AULAS DE INICIAÇÃO AO CINEMA NA ESCOLA DA
FAVELA DO VIDIGAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Teresa Paula Nico Rêgo Gonçalves

Rio de Janeiro

2020

Leonardo Cesar Alves Moreira

**Perspectivas de um comum no trabalho da educação: experiências com aulas de
iniciação ao cinema na escola da favela do Vidigal**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Teresa Paula Nico Rêgo Gonçalves (Orientadora)
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UFRJ

Prof^a. Dr^a. Adriana Mabel Fresquet
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UFRJ

Prof. Dr. Luiz Augusto de Rezende Filho
Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Saúde – NUTES/UFRJ

Rio de Janeiro

2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente as forças que regem o nosso universo e que me permitiram chegar até aqui.

Ao meu filho, Bernardo, por toda a sua paciência e amizade durante o período onde me coloquei a desenvolver este trabalho. “Você tá escrevendo, pai?” Ele me indagava com relativa frequência. Obrigado pelas interrupções e por tornar a vida mais feliz! Estamos juntos, meu amigo!

Aos meus pais, Antonio Cesar e Elizabete, que me incentivam a buscar os meus objetivos através do estudo e do trabalho. E que me ensinam a cada dia sobre a importância de se colocar de frente aos desafios da vida, sem esmorecer. Também à minha irmã, Letícia, pelas conversas e pela tranquilidade passada nos momentos mais difíceis.

À minha orientadora, Teresa Gonçalves, que acabou me orientando num momento conturbado da minha vida. E que em meio ao caos, sempre se fez presente com muita calma e sabedoria. Agradeço pelas inspirações e referenciais apresentados. E por me orientar com a liberdade que pude experimentar no processo e me apresentar também alguns riscos.

Não diferente a galera do GESTE, grupo que me acolheu e que me fez encontrar caminhos outros sobre o que venha a ser fazer pesquisa no campo da educação. Agradeço ao André Bocchetti, que em dado momento em 2019 trouxe uma reflexão sobre pesquisa e metalinguagem. Até hoje penso nisso. À Ana Bruno, que em certo momento virou pra mim e disse que “faria o papel de advogada do diabo”, ao tecer comentários sobre o meu estudo. Seus questionamentos foram decisivos pra que eu me movimentasse. À Clarissa Nicolaiewsky, que fez uma leitura atenta ao meu trabalho, ainda em 2018, e que me apresentou alguns caminhos para a investigação. Ao Guilherme Robson, que é a figura mais charmosa e Deleuziana desse grupo. À Andréa Casadonte e a Dani, queridas que conheci “lá” e também vieram pra “cá”. Também ao Tomaz, a Cláudia e a Raquel por seus questionamento e contribuições em nossos encontros.

À Adriana Fresquet, por acreditar no trabalho dos estudantes que fazem parte do CINEAD e na importância da Extensão Universitária. Agradeço por poder ter

experimentado algumas práticas com cinema no Vidigal e noutras escolas. Também a turma do CINEAD-LECAV, os que estão e os que passaram. À Marta Guedes, pelo lindo trabalho que faz na escola do Vidigal; ao Geraldo Pereira, que numa discussão do grupo apresentou as regras do jogo, uma inspiração a este trabalho. Ao Jardel Lemos, parceiro de experiências com cinema na Educação Infantil. Às queridas Marta Chamarelli, Maíra Norton e Dani Grazinoli, pessoas maravilhosas deste grupo. Agradeço também ao Fábio Paz, Gláuber Resende, Fernanda Omelkzuc, Vítor Tói e Thiago Andries, com quem pude dar meus primeiros passos no campo entre cinema e educação.

A galera da Extensão Universitária do CINEAD, Cristiana Santos, Alfredo Rebello e Pedro Cupolillo. Este último, parceiro nas aulas do Vidigal e grande amigo que fiz! Também à Grasiela Araújo, cria da ZO e que entende do que eu to falando.

Agradeço a garotada da escola do Vidigal que chegou junto no processo! Pela bagunça feita, correria e pela experiência de aprender com cada um de vocês!

A professora Irene Giambiagi que se disponibilizou a me ajudar a ingressar no PPGE e com enorme atenção e dedicação, elaborou um plano de estudos para uma turma que tinha esse objetivo. Também, por lá atrás, ter revisado o pré-projeto que me levou a este estudo. Muito obrigado!

A turma que conheci no COLEMARX, nas aulas de terça à noite. Grandes camaradas que admiro muito, Catarina Dias, Gisele Figueira e do Guilherme Marques. Além de Márcio D'Arrochella, o Falcão, que fortaleceu revisando as normas da ABNT e ajudando a colocar algumas coisas no lugar neste trabalho!

Aos professores e professoras com quem tive aulas durante este período de estudos no PPGE: Thiago Ranniery, Monique Andries, Rosana Heringuer, Bruno Gawryszewski e Marcelo Melo. Além dos professores que tive no NUTES, Luiz Rezende e Marcus Vinícius Pereira.

Aos estudantes do PPGE com quem pude compartilhar discussões e reflexões sobre o campo da Educação.

A Solange Rosa e a turma da secretaria do PPGE, sempre incríveis e solícitos!

Ao Alessandro Dornelis, amigo que fiz na Pedagogia, que cuidadosamente ajudou na formatação deste texto. Sem esquecer da Jeyce Turetta, do Carlos e do Marcus de

Queiroz, o Marco. Outros queridos amigos que tive a oportunidade de conhecer na Pedagogia. Saudades de encontrar com vocês!

À Cláudia Ferrari por todo o carinho, sobretudo nessa reta final de escrita. Obrigado por me permitir entrar no seu mundo. “Olha as figuras do 48...”

As professoras, técnicos e técnicas administrativos, funcionários terceirizados e a direção do CAP-UFRJ (Fundão). Escola onde a partir de 2019 tive a minha primeira experiência como professor. Sou grato por ter conhecido pessoas tão incríveis e pelas aprendizagens. Principalmente as professoras Joice Chaves, Nely Carvalho, Lorraine Andrade e Priscila Basílio, que me ajudaram em momentos onde quase joguei tudo pro alto. A Amanda Lamego, Paula Moraes, Luciane Nascimento e Edmilson Ferreira, pela amizade dentro e fora da escola. Estamos juntos! Faço também um agradecimento especial às crianças da escola que tornaram cada momento único!

À Carol Chamusca, que curiosamente transitou por praticamente todos os cantos que foram sendo citados acima. Obrigado pela parceria, amizade e por ser fora da caixinha, Caroline! Você é demais!

Ao Vinício, que num reencontro casual, na feira, se ofereceu a fazer uma leitura e sugestões quanto a ortografia deste texto. Obrigado, mestre, por ser uma inspiração para que eu me tornasse professor. Sou grato pelo que comecei a aprender contigo no ensino médio, enquanto estudante do Colégio Pedro II – Campus Realengo, e que agora vai começando a fazer sentido.

CIP - Catalogação na Publicação

M838p Moreira, Leonardo Cesar Alves
 Perspectivas de um comum no trabalho da Educação:
 experiências com aulas de Iniciação ao Cinema na
 Escola da Favela do Vidigal / Leonardo Cesar Alves
 Moreira. -- Rio de Janeiro, 2020.
 111 f.

 Orientadora: Teresa Paula Nico Rêgo Gonçalves.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
 Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
 Pós-Graduação em Educação, 2020.

 1. Cinema e Educação. 2. Arquivo da Docência . 3.
 Comunidade de Cinema. I. Gonçalves, Teresa Paula
 Nico Rêgo , orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências
Humanas Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em
Educação

**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE
DISSERTAÇÃO MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Aos 14 dias do mês de Dezembro de **2020**, às 10:00 h, por videoconferência, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Dissertação intitulada "PERSPECTIVAS de UM COMUM NO TRABALHO DA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS COM AULAS DE INICIAÇÃO AO CINEMA NA ESCOLA DA FAVELA DO VIDIGAL" de autoria do(a) mestrando(a) Leonardo Cesar Alves Moreira, candidato(a) ao título de **Mestre em Educação**, turma **2018** do Programa de Pós-Graduação em Educação. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) orientador(a) Prof(a). Dr(a). Teresa Paula Nico Rego Gonçalves (PPGE/UFRJ), Prof(a). Dr(a). Adriana Mabel Fresquet (PPGE/UFRJ) e Prof(a). Dr(a). Luiz Augusto Rezende Filho (NUTES/UFRJ), considerou o trabalho:

() Aprovado(a) () Aprovado(a) com recomendações de reformulação () Reprovado(a)

Eu, Solange Rosa de Araujo, Secretária do PPGE, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada, pelos membros da Banca Examinadora e pelo candidato(a) no verso.

Parecer:

A dissertação tem um vínculo claro com a linha de pesquisa Formação de professores, linguagens e subjetividades, e apresenta continuidade com os trabalhos anteriores desenvolvidos na linha. Constitui uma pesquisa consistente do ponto de vista teórico-metodológico, com contribuições relevantes para o trabalho com cinema na escola. Salienta-se ainda o movimento de aproximação da pesquisa com a extensão, assim como com a escola básica e outros espaços não-escolares, como a cinemateca.

Cont. Ata de Defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) Leonardo Cesar Alves Moreira – 14-12-2020



Prof(a). Dr(a). Teresa Paula Nico Rego Gonçalves (PPGE/UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Adriana Mabel Fresquet (PPGE/UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Luiz Augusto Rezende Filho (NUTES/UFRJ)

Leonardo Cesar Alves Moreira - candidato(a)

Solange Rosa de Araujo (Secretária do PPGE)

RESUMO

MOREIRA, Leonardo Cesar Alves. **Perspectivas de um comum no trabalho da educação: experiências com aulas de iniciação ao cinema na escola da favela do Vidigal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020

A presente dissertação resulta de uma pesquisa desenvolvida na interface entre o trabalho realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho da Educação (GESTE) e o grupo Cinema Para Aprender e Desaprender (CINEAD)/ do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV), ambos vinculados à linha de pesquisa Formação de professores, linguagens e subjetividade do PPGE/UFRJ. O objetivo buscado foi o de caracterizar o cinema como experiência de alteridade e igualdade a partir de uma proposta pedagógica desenvolvida com os estudantes de uma Escola Municipal da favela do Vidigal. Essa proposta apostou na criação, visionamento, reavistamento e elaboração de filmes colocando os estudantes como espectadores e criadores. Procurou-se desenvolver atividade do pesquisador/ professor numa dimensão onde seria possível habitar a prática como uma outra forma de estabelecer os caminhos investigativos. No decorrer do trabalho, foi sendo inventado um caminho de pesquisa concomitante à prática pedagógica. Através de registros sobre a prática educativa, surgiram alguns artefatos, como os filmes/ fragmentos exibidos, notas de campo sobre organização dos espaços e tempos, registros das experiências, fotografias e filmes produzidos pelos estudantes. Foi organizado um dossier com esse conjunto de artefatos, compondo um Arquivo da Docência, que permite subsidiar a reflexão a partir do processo e não apenas sobre os "produtos" educacionais. Esse comum inventado, que emergiu dessa experiência, entre nós, isto é, professores e estudantes, se configurou como nosso objeto de estudo. Buscou-se destacar que *regras do jogo para fazer cinema na escola se caracterizam* como a principal prática para a formulação de um comum inventado. Durante o processo, fomos levados a percorrer caminhos completamente diferentes do que poderiam ser imaginados e planejados previamente. Entendemos, portanto, que cada prática educativa ocorre em situações únicas e singulares, daí a tentativa (e erro) de investigarmos sobre diferentes perspectivas sobre um comum como algo necessário a ser inventado em cada prática educativa entre os diferentes personagens que nela atuam e dela fazem parte.

Palavras-chave: Cinema e Educação; Gambiarra - Arquivo da Docência – Comum; Comunidade de Cinema.

ABSTRACT

MOREIRA, Leonardo Cesar Alves. **Perspectives of a common in the work of education: experiences of initiation to cinema in a School at the Vidigal Favela.**

Dissertation (Master in Education) - Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020

This dissertation is the result of a research developed in the interface between the work performed by the Study and Research Group on The Work of Education (GESTE) and the Group Cinema to Learn and Unlearn (CINEAD) from the Laboratory of Education, Cinema and Audiovisual (LECAV), both linked to the line of research Teacher education, languages and subjectivity of PPGE/UFRJ. The objective was to characterize cinema as an experience of otherness and equality, taking as our point of departure a pedagogical proposal developed with students of a Municipal School at the Vidigal Favela. This proposal relies on the creation, viewing, reviewing, and making films by placing students as spectators and creators. The group attempted to develop research/teacher activities in a dimension where it would be possible to inhabit the practice as another way of establishing investigative paths. In the course of the work, a research path was invented concomitant with pedagogical practice. Through records on educational practice, some artifacts emerged, such as the films/fragments displayed, field notes on the organization of spaces and times, records of experiences, photographs and films produced by the students. A dossier has been organized with this set of artifacts, composing a Teaching Archive, which allows to subsidize reflection from the process and not just about educational "products". This invented common, which emerged, among Us, that is teachers and students, from this experience, has been configured as our study object. It was sought to highlight that the *rules of the game* to make cinema in school are characterized as the main practice for the formulation of an invented common. During the process, we were led to follow completely different paths than could be imagined and planned previously. We understand, therefore, that each educational practice occurs in unique and singular situations, hence, the attempt (and error) to investigate about different perspectives about a common is something which needs to be invented in each educational practice between the different characters who act in it and are part of it.

Key-Words: Cinema and Education; "Gambiarra" - Teaching Archive - Common; Community of Cinema

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Quadro de conjunto de aulas produzidas coletivamente pelos estudantes do CINEAD como planejamento prévio das ações de Extensão nas Escolas de Cinema.	27
Ilustração 2, 3 e 4: Motivos visuais na pintura	56
Ilustração 5: Localização da escola do Vidigal	70
Ilustração 6: Imagens de apresentação durante aula sobre Minuto Lumiere	76
Ilustração 7: Imagens no <i>power point</i> usadas durante as aulas sobre som.....	87
Ilustração 8: Sons	89

LISTA DE FOTOGRAMAS

Fotograma 1: Experiência com Efeito Kuleshov.	41
Fotograma 2: Entrevista realizada após participação no festival do Rio	45
Fotograma 3,4 e 5: Exercício filmado-montado.....	46
Fotograma 6: Motivos visuais do cinema	57
Fotograma 7: Filme Cidade de Deus, 2002.....	61
Fotograma 8, 9 e 10: Fotograma do filme Encouracado Potenkin, 1917.....	62
Fotograma 11: Filme A chegada do Trem a Estação	75
Fotograma 12, 13 e 14: Filme A Chegada do trem na mostra mirim 2018.....	77
Fotograma 15: Cristo Redendor	78

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: A sala de projeção do Vidigal	70
Fotografia 2: Exercício de contar histórias com alunos de baixa visão do Benjamin Constant.....	81
Fotografia 3: Exercício no pátio.....	82
Fotografia 4: Estudante realizando exercício de fotografia	Erro! Indicador não definido. 83
Fotografias 5 e 6: Estudantes na escada e na parte de baixo do pátio.....	Erro! Indicador não definido.

LISTA DE SIGLAS

PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUACAO EM EDUCACAO

FE – FACULDADE DE EDUCACAO

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

GESTE – GRUPO DE ESTUDOS SOBRE O TRABALHO DA EDUCACAO

CINEAD – CINEMA PARA APRENDER E DESAPRENDER

LECAV – LABORATÓRIO DE EDUCACAO CINEMA E AUDIOVISUAL

MAM RJ – MUSEU DE ARTE MODERNA DO RIO DE JANEIRO

PROFAEX – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FOMENTO ÚNICO DE ACOES
DE EXTENSAO

PR5 – PRO REITORIA DE EXTENSAO

ONG – ORGANIZACAO NAO GOVERNAMENTAL

IPPMG – INSTITUTO DE PUERICULTURA MARTAGAO GESTEIRA

HUCFF – HOSPITAL UNIVERSITÁRIO CLEMENTINO FRAGA FILHO

FCG – FUNDACAO CALOUSTE GULBEKIAN

ECO – ESCOLA DE COMUNICACAO SOCIAL

IBC – INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

SUMÁRIO

CENA 1: PRÓLOGO DO COMUM INVENTADO NA EXPERIÊNCIA COM CINEMA E EDUCAÇÃO (ou abrindo caminhos sobre um comum inventado para uma experiência com cinema e educação na escola da favela do Vidigal)	16
Ilustração 1: Conjunto de aulas produzidas coletivamente pelos estudantes do CINEAD como planejamento prévio das ações de Extensão nas Escolas de Cinema. 32	
CENA 2: Habitar a Pesquisa (OU ENTRE AS PRÁTICAS DA ATENÇÃO, MOVIMENTOS DE PROFANAÇÃO E OS PROCESSOS-GAMBIARRAS)	40
2.1 Uma breve introdução às gambiarras como processos investigativos	48
2.2 Uma breve reflexão sobre as Gambiarras como processos investigativos	52
CENA 3: INVENTANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CINEMA, INVENTANDO UMA PESQUISA COM CINEMA E EDUCAÇÃO (Gambiarras, Motivos Visuais do Cinema e Pedagogia do Fragmento).....	54
3.1 - Uma breve introdução aos Motivos Visuais	60
Ilustração 2, 3 e 4: Motivos visuais na pintura.....	61
3.2 Uma breve introdução à Pedagogia do fragmento	65
CENA 4: AULAS DE INICIAÇÃO AO CINEMA NO VIDIGAL: ALGUNS FRAGMENTOS DA PRÁTICA	73
Ilustração 5: Localização da escola do Vidigal	75
4.1 O que pode uma experiência de cinema na escola? (algo de um comum inventado)	76
4.2 "Coé tio!" - o trajeto para o vidigal e alguns olhares sobre os minutos lumière... 79	
Ilustração 6: Imagens de apresentação durante aula sobre Minuto Lumiere.....	80
4.3 O Minuto Lumière (experimentando com as origens do cinema).....	83
4.4 "Tá tudo dando errado!"; o caos (im)produtivo / estudantes - três fotos/ nenhuma história.....	85
4.5 A montagem a partir dos minutos lumière (ou um motivo para a prática dos minutos lumière).....	88
4.6 FILMADO MONTADO	89
4.7 DESLOCAMENTOS SONOROS. SONS QUE INVENTAM IMAGENS	92
Ilustração 7: Power point usado durante as aulas sobre som.....	92
4.8 EXERCÍCIO DE IMAGINAÇÃO A PARTIR DOS SONS	93
Ilustração 8: Sons	94
CENA FINAL: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE UM COMUM E UMA COMUNIDADE DE CINEMA. (ou notas sobre uma suposta cena final)	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
GLOSSÁRIO	105
ANEXO 1	110

CENA 1: PRÓLOGO DO COMUM INVENTADO NA EXPERIÊNCIA COM CINEMA E EDUCAÇÃO (ou abrindo caminhos sobre um comum inventado para uma experiência com cinema e educação na escola da favela do Vidigal)

A presente dissertação se insere na interface entre dois grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Eles são o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho da Educação (GESTE) e o grupo Cinema Para Aprender e Desaprender (CINEAD)/ do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV), ambos vinculados à linha de pesquisa Formação de professores, linguagens e subjetividade.

Nossa investigação é permeada por um conjunto de reflexões, compartilhamentos de ideias e referências que surgem dos dois referidos grupos supracitados. Partimos nesta cena inaugural de um conjunto de interlocuções entre eles e algumas das "marcas" associadas a um processo formativo, incluindo-se certos registros da experiência com cinema e audiovisual na escola do Vidigal, que deram alguns rumos de investigação, tendo-os como forma de introduzir a proposta de pesquisa.

No GESTE temos nos debruçado, no campo da pesquisa educacional, sobre o trabalho da educação na contemporaneidade (GOMES e GONÇALVES, 2015). Esse conceito, assumidamente, está em constante redefinição e renegociação no grupo. Reverbera discussões sobre a importância do distanciamento da Educação de um caráter produtivista, que se volta, em geral, somente aos chamados "resultados" educacionais, gerando determinados índices e indicadores de "eficiência", sem considerar os diversificados processos que envolvem as especificidades de cada gesto educativo.

Esta dimensão situa tanto a prática educativa quanto a prática de pesquisa no campo da educação como “gestos de criação, de abertura ao mundo e aos outros – a outras linguagens e pessoas – e não como trabalho burocrático, executivo e produtivo” (GOMES e GONÇALVES, 2015, p.41). Os processos de criação de pesquisa que temos experimentado no GESTE se caracterizam por perseguir as pistas que vão surgindo de práticas pedagógicas diversificadas. Procuramos valorizar o processo, e não os resultados ("produtos") em torno das práticas pedagógicas investigadas. Partimos do

entendimento de que a valorização do processo é algo intrínseco ao trabalho da educação, o que exige um olhar atento às relações, aos sentidos que tensionam práticas comuns a determinados grupos e dos gestos de criação implicados nas práticas educativas. Nesse sentido, o trabalho da educação parte de uma condição que se situa entre a pluralidade e a singularidade. Uma vez que:

Educar também exige e estabelece uma certa pluralidade – mostrando a diferença entre as pessoas presentes, tanto como evidenciando as semelhanças que subjazem à compreensão. Educar constitui um espaço de aparição; é um espaço controlado de aparição, é um espaço encenado em que cada um desempenha um papel, sendo um processo irrepitível, e cujos resultados são imprevisíveis (GOMES E GONÇALVES, 2015, p. 29 - 30).

Tendo em vista que educar é um ato irrepitível, argumentamos que a prática de pesquisa se constrói no interior do próprio processo de investigação, observando os sujeitos que estão implicados em cada processo educativo, as situações que vão acontecendo a partir das práticas pedagógicas, onde são realizadas. Além disso, precisam ser observados também o modo como essas práticas são realizadas e a relação estabelecida no encontro entre o pesquisador e o que é pesquisado. Enfim, a observação é realizada sobre um conjunto de circunstâncias que são múltiplas e inerentes tanto a cada prática pedagógica quanto à própria prática de pesquisa, sendo, portanto, contingenciais: os modos de investigação se constroem a partir dessas circunstâncias.

Partindo do que foi considerado acima, em resumo, baseamo-nos no princípio segundo o qual tanto a prática de pesquisa, como a prática pedagógica se constituem como gestos de criação que se multiplicam de acordo com o investigador/professor, atento ao desenvolvimento e desdobramentos do processo de investigação. A sua atenção será fundamental à experiência educativa no andamento da investigação, observando e analisando as ferramentas das quais dispõem, as marcas que vão surgindo, em contraste com suas inspirações e suas referências iniciais. Enfim, esse processo se caracteriza como uma composição que vai construindo-se a partir de encontros, acontecimentos, pistas e atravessamentos que se apresentam no caminho.

No GESTE, o ponto de partida que partilhamos sobre a dimensão prática em torno do trabalho da educação é o de que só é possível realizá-lo através dos encontros e das diversificadas relações entre as pessoas, no sentido de ser criado um sentido do comum (BIESTA, 2006). Para o autor é importante considerarmos as singularidades da identidade dos sujeitos como condição para a caracterização desse comum. Essa

perspectiva, ao longo do ano de 2018, foi experimentada coletivamente através de exercícios de inspiração etnográfica.

Junto a diversos trabalhadores da educação, em diferentes situações e contextos, foi desenvolvida investigação sobre algumas das tessituras e possíveis emergências do comum no trabalho da educação. Era de nosso interesse investigar práticas educativas a partir do público, manifestada nas ruas, nas praças públicas, nos museus, que poderiam ser caracterizadas como alternativas ao ato de educar fora do ambiente físico da escola. Assim, estudamos práticas educativas enquanto espaços de resistência e igualdade (GESTE, 2018), tendo em vista a possibilidade de criar algo novo, cada vez que um grupo de pessoas diferentes se reúne com algum propósito. É nessa prática educativa que está implicado o nosso papel político, de mediar e negociar as regras de um jogo inventado, comum a determinado grupo, no qual é pressuposta uma única condição inicial: a de igualdade entre os sujeitos.

Sendo a escola um dos campos de nossas práticas investigativas e reflexões, tal qual este próprio estudo, discutimos sobre uma experiência com cinema procurando refletir sobre o que é uma comunidade de cinema (GUIMARAES, 2015).

No CINEAD refletimos sobre cinema e educação. Desta maneira, temos desenvolvido estudos a partir de experiências com o cinema e o audiovisual, e algumas de suas possibilidades como expressão artística, envolvendo estudantes, professores e outros educadores de instituições Públicas (BERGALA, 2008; FRESQUET, 2013a, 2013b, 2014, 2015). Tal como ocorre no GESTE, a pesquisa do CINEAD também se estende a outros espaços públicos que vão além da escola, como, por exemplo, as experiências de exibição e realização de filmes no Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG/ UFRJ), no Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF/ UFRJ) e na **Cinemateca**¹ do Museu de Arte Moderna (MAM-RJ). Situamos as nossas práticas como realização de ações colaborativas entre a Universidade e escolas públicas de Educação Básica, municipais, estaduais e federais, a Cinemateca e os hospitais supracitados.

Nas atividades do CINEAD, que envolvem ensino, pesquisa e extensão, compartilhamos reflexões sobre os gestos de assistir e fazer filmes com estudantes e professores. Partiu-se de uma concepção que enxerga os filmes como "obras de arte e cultura" (BERGALA, p. 46, 2008) e de uma pedagogia da criação, retratada por Bergala

¹ Definição a partir do Abecedário de Cinema de Hernani Heffner, disponível em www.youtube.com/watch?v=GofSX3Sj3eM&t=367s, acessado em 12 de junho de 2020.

(2008) como a capacidade de ampliação da imaginação através da valorização dos processos criativos. Isto nos permitiu a ocorrência de apropriação criativa e híbrida do cinema que pode se constituir como aprendizado, desaprendizado e reaprendizado do mundo, cada vez que produzimos e compartilhamos, em diversas linguagens, conhecimento e sensibilidade. Acreditamos na potência do encontro entre pessoas completamente diferentes com os filmes, como forma de produzir conhecimento.

A Pedagogia da Criação (2008) pressupõe que os filmes não sejam introduzidos como mais um conteúdo escolar para a discussão de algum tema, mas de abertura às sensações e significados que emergem destes encontros. A arte não se ensina, diz Bergala (2008), mas se experimenta. Através dessa perspectiva, o cinema na escola é apresentado como arte, de modo a integrar o conjunto de conhecimentos transmitidos pela escola como uma experiência artística de alteridade, de encontro entre espectadores e obras. O cinema na escola, nessa perspectiva, assume, também, a capacidade de romper com um sistema que privilegia a explicação sustentada pela pedagogia tradicional, uma vez que professores e estudantes articulam coletivamente o que cada plano, cena ou filme possa vir a provocar. O filme, torna-se o fio condutor para a possibilidade de experiências com um comum inventado durante as aulas entre Nós², professores e estudantes, à medida que surgem questionamentos e reflexões a partir das imagens vistas e sons ouvidos simultaneamente.

Nesta pesquisa nos valemos desta Pedagogia desenvolvida por Alain Bergala como ponto de partida para desenvolver uma proposta pedagógica e o conjunto de experiências com cinema e audiovisual na escola. Mais especificamente, o trabalho que realizado ao longo do segundo semestre de 2018, com 15 estudantes do primeiro segmento da educação básica em escola municipal localizada na favela do Vidigal, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro³. Assim, o campo de investigações deste estudo, bem como as ações realizadas estão relacionadas ao conjunto de aulas de iniciação ao cinema e audiovisual que oferecemos semanalmente através da **Extensão Universitária**⁴ do CINEAD nessa instituição escolar da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro.

² A definição desta palavra encontra-se no verbete do CINEAD, no vídeo intitulado “Abecedário de infâncias - Walter Kohan” www.youtube.com/watch?v=NRNNlcNYImU&feature=youtu.be&t=2939, acessado em agosto de 2018.

³ Essa instituição escolar é uma das escolas de cinema do CINEAD, criadas sob a consultoria do próprio Bergala durante o ano de 2012.

⁴ Todas as palavras em negrito nesta dissertação terão suas definições no Glossário.

No GESTE e no CINEAD, a perspectiva de trabalho perpassa o pensar e o agir, também, a partir de uma noção de igualdade de inteligências (RANCIÈRE, 2002) com e entre o público envolvido em nossas atividades de ensino, pesquisa e extensão em efetiva interação. Atuamos inspirados pelas reflexões de Rancière sobre as "aventuras" pedagógicas de Joseph Jacotot, um pedagogo que viveu no século XVIII na França, responsável pelo desenvolvimento da noção de emancipação intelectual a partir de uma experiência de ensino e aprendizagem de francês com falantes/ouvintes de holandês. Esse processo educativo ocorre sem que Jacotot fosse fluente em holandês e seus alunos, em francês.

Foi desenvolvida atividade com os estudantes a partir da leitura do livro *Telêmaco*. Usou-se uma versão bilíngue. Para a surpresa (e espanto) do pedagogo, os alunos não só aprenderam sozinhos o francês, como discutiram com propriedade acerca do mesmo livro.

Esta experiência se revelou como sua grande descoberta, a de que qualquer pessoa pode aprender sozinha e o professor pode ensinar mesmo que seja ignorante em um determinado assunto. Isso não quer dizer que o professor não precisa saber de nada, pelo contrário. A condição central da Pedagogia de Rancière (2002) se dá justamente por uma horizontalidade entre os saberes, ao qual relaciona como lógica disruptiva do que denomina embrutecimento, sendo uma das características da pedagogia tradicional, onde nos apresenta alguns paradoxos do ato de ensinar:

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (RANCIÈRE, 2002, p.10).

O filósofo descreve ainda a importância de alguns pilares do método desenvolvido por Jacotot como inspiração ao gesto de emancipação intelectual: “o primeiro afirma que todos os homens têm igual inteligência; o segundo, que cada homem recebeu de Deus a faculdade de aprender sozinho; o terceiro, que podemos ensinar o que não sabemos; o último, tudo está em tudo” (RANCIÈRE, 2002, p.30). As inteligências se revelam de diferentes formas, logo, aquilo que uma pode, todas podem. Não há diferença entre inteligências. Não há hierarquia. Sendo essa a condição para o

princípio de igualdade. A tomada de consciência dessa igualdade, segundo Rancière (2002, p.26) se chama emancipação.

As reflexões trazidas por Rancière, numa aproximação ao contexto da investigação aqui desenvolvida, entre cinema e educação com estudantes da favela do Vidigal, nos inspira à tentativa de um exercício prático de inverter a lógica do sistema explicador. Dado que o cinema, sendo arte, revela a possibilidade de experimentar alguns movimentos de criação. Partiremos de exercícios, que envolvem assistir aos filmes, e da prática de exercícios de iniciação ao fazer cinematográfico, envolvendo a criação de filmes no espaço escolar como alternativas para desenvolver uma experiência pedagógica.

As reflexões de Rancière suscitam algumas possibilidades para pensarmos o nosso papel como trabalhadores da educação. Uma dessas possibilidades é a que nos leva a desenvolver prática na qual a função do “mestre” se caracteriza pelo encorajamento a cada estudante a fim de que cada um use a sua própria inteligência, estejam juntos professores e estudantes, correndo alguns riscos, algo próprio ao processo educativo, e que sejam instados a aprender sobre algo.

Um desses exemplos em nossa experiência com cinema, foi em torno da negociação de **regras do jogo** com os estudantes ao longo do processo de realização de atividades. Pretendemos, ao longo do presente trabalho, desenvolver o conjunto de experiências oriundas desta prática como alternativas de invenção e de expressão dos estudantes através dos gestos de criação que envolvem criar os seus próprios filmes, a partir de um processo de tomada de decisões sobre o que filmar, negociada com o grupo. Assim, procuramos nos distanciar de uma dimensão instrumentalizada e meramente técnica sobre o cinema e o audiovisual, inventando possibilidades práticas para a realização na escola, levando-se em conta e valorizando o processo de criação dos filmes, e não os filmes como produtos em si.

Serão discutidas no transcorrer da presente dissertação algumas abordagens que perpassam o trabalho da educação no CINEAD. Destacam-se os modos de entrada do cinema na escola e noutros espaços, compartilhamentos e reflexões sobre a Lei 13.006/2014⁵ (BRASIL, 2014; FRESQUET, 2015). Foi desenvolvida reflexão acerca do

⁵ A Lei 13.006/2014 determina a obrigatoriedade de exibição de 2 horas mensais de cinema brasileiro nas escolas de educação básica.

processo de escolha dos filmes e excertos exibidos e dos exercícios de "fazer cinema" realizados.

Um dos aspectos centrais do estudo concerne à importância da eleição de fragmentos de planos e cenas de filmes. Foi desenvolvida proposta de trabalho baseada no conceito de Motivos Visuais do Cinema (BALLÓ e BERGALA, 2016). Considerou-se que a Fragmentação de Planos e Cenas reverbera no conjunto de materiais audiovisuais selecionados e exibidos durante o desenvolvimento de atividades. Para cada encontro, reunimos um conjunto de imagens em movimento e de sons que conduziram a prática pedagógica a ser realizada. O propósito foi o de apresentar filmes ou excertos visando a incentivar movimentos de criação. A premissa com a qual trabalhamos, em resumo, foi a de que havendo igualdade de inteligências, poderíamos aprender e experimentar algo novo através dos filmes.

Tal gesto nos faz refletir sobre uma infinidade de condições sobre aprender com os filmes, e que a nosso ver, colocam em xeque as condições de "aprendentes" e "ensinantes", trazidas nas concepções da pedagogia tradicional. Nesse sentido, Fresquet e Migliorin (2015, p. 146), ao refletirem sobre a importância dos filmes no processo pedagógico, descrevem a importância de que seja:

(...) tecida a relação do mestre com o estudante e uma "terceira coisa", algo que ative a curiosidade da busca e da criatividade de quem aprende desvendando o que não conhece, ao relacioná-lo com o que já conhece, e compartilhar sua aventura intelectual com o outro (FRESQUET e MIGLIORIN, 2015, p. 146).

Tendo em vista a importância da relação entre mestre e estudante, procuramos balizar um dos pontos da experiência do trabalho da educação com cinema. Os filmes são considerados como uma "terceira coisa" escolhida por meio de negociação entre os sujeitos envolvidos na realização da atividade. Esse processo de escolha será focalizado no desenvolvimento de nosso trabalho, uma vez que se faz pertinente observar a determinação da importância do material escolhido durante o processo de criação e realização das aulas, bem como algumas de nossas intencionalidades pedagógicas com o uso desse material.

Salientamos que, embora os filmes/ fragmentos que exibimos sejam comuns ao grupo, vimos percebendo modos de recepção (REZENDE, 2015) muito singulares nessa experiência entre espectadores e obra. O movimento de assistir a determinado filme e em seguida apresentamos as indagações *o que vocês viram? O que escutaram?* nos

levou a algumas percepções sobre essa experiência de assistirmos coletivamente às obras cinematográficas. Assistir outra vez ao mesmo filme, para em seguida repetirmos as mesmas indagações acima nos levou a possíveis novos e diferentes modos de recepção dos filmes, ampliando as percepções em torno dos diferentes pontos de vista e de escuta em relação às imagens e aos sons exibidos.

Ao considerarmos as pesquisas realizadas no campo de recepção audiovisual em Educação, partilhamos da perspectiva segundo a qual a exibição de obras audiovisuais no contexto educativo "tendem a posicionar o aluno não apenas como aprendiz, mas também como espectador" (REZENDE FILHO *et. al.*, p.145, 2015). O sentido de espectadorialidade, vale observar, se relaciona à possibilidade do uso de obras fílmicas como elementos condutores para o intercâmbio de experiências de vida, emersas das relações entre os espectadores e as obras fílmicas, e que estão para além do espaço educativo, visto que a presença do cinema e o audiovisual:

Traz para o espaço escolar experiências de ordem social, estética e cultural, adquiridas fora da escola e balizadas por valores que não estão sob o controle do professor, e que, normalmente, não são de seu conhecimento. Essas experiências expressam preferências, escolhas, expectativas e motivações que atuam como mediadores nos processos de ensino-aprendizagem com obras audiovisuais (REZENDE FILHO *et al*, p. 111, 2015).

Assim, Rezende Filho *et al* (2015) procuram considerar a experiência audiovisual no ensino em sua especificidade, levando-se em conta algumas situações para a sua recepção, configuradas por elementos como as condições de exibição e também as próprias características e limites do texto audiovisual, uma vez que "constroem relações particulares com seus espectadores" (REZENDE FILHO, p.3, 2015).

Buscamos encontrar nos filmes/fragmentos algo que nos movimentassem ao pedagogicamente desconhecido, a situações imprevisíveis. Isto ocorreu durante o processo, no qual os estudantes manifestaram por meio da fala indagação e exclamação: "*por que filmar com uma câmera parada durante aproximadamente 1 minuto? [...] que coisa chata!*"⁶. Foi provocado estranhamento ao exibirmos em diversos encontros apenas fragmentos dos filmes: "*Coé tio, o que vai acontecer no filme?(...) me conta o final!*"⁷.

6 Registro de campo do encontro onde exibimos Vistas Lumière e propusemos o exercício de filmagem de Minutos Lumière.

7 Registro de campo do encontro onde exibimos o curta *Vinil Verde*, de Kleber Mendonça Filho. Onde o tempo da aula acabou, mas não conseguimos exibir todo o filme em decorrências de problemas técnicos durante a exibição.

Nessa experiência na qual foram suscitadas indagações e exclamações e provocado estranhamento foi possível reconhecer algumas expectativas sobre o "fazer cinema" inicialmente manifestadas pelos e pelas estudantes ao serem exibidos filmes (ou fragmentos de filmes) "diferentes" dos habituais, do circuito comercial. O contraste entre as expectativas dos alunos quanto ao cinema e a proposta desenvolvida por nós se constituía como uma experiência diferenciada cuja efetivação contribuiria, de certo modo, com diferentes possibilidades de observar o cinema e a relação dessa arte com o mundo. Essa experiência mantém relação com as de Fresquet (2013, p.55), nas quais há manifestação do propósito de contribuir não para a formar de simples consumidores de cinema, mas de sujeitos que encontram no cinema algo significativo para a sua vida que vai muito além do consumo em si:

Apostamos que, de uma serena exposição a filmes cujos ritmos, roteiros e fotografias sejam diferentes daqueles a que os estudantes estão habituados, pode surgir um movimento de verdadeiro endereçamento que começa com algumas reações de desagrado e desconforto para as quais devemos estar preparados e armados de muita paciência. (...) tenho tido a oportunidade de ter vários encontros entre alunos e o cinema como arte, graças à prática da pedagogia do fragmento. Mostrar às crianças conjuntos de trechos de filmes as instiga a fazer sua própria busca, pois ficam curiosas para ver o "antes" e o "depois" daqueles trechos. É sempre uma intriga sobre a produção do filme, seu roteiro, algo da vida do autor que cria uma curiosidade de aproximação posterior, por iniciativa própria. Cortar a projeção de um trecho no momento em que a narrativa exige continuação pode parecer uma maldade, porém o efeito é o contrário. Essa ação tem gerado uma reação de emancipação na busca por assistir a filmes completos, por parte dos alunos, mais do que qualquer outra.

Um dos movimentos que procuramos realizar como trabalhadores da educação e pesquisadores está relacionado à experiência de travessia dos filmes com os estudantes. Algo que requer assumirmos uma postura que procura se concentrar na fruição, nos gestos de atenção (KASTRUP, 2009) que implicam ver e escutar os filmes, partilhando de algumas das nossas percepções através desses movimentos. Destacamos desta maneira algumas das singularidades e pluralidades que surgiam de nossas relações na condição de espectadores, isto é, de como nos relacionamos com os filmes. Considerando essa relação, não nos cabe traduzir ou explicar o filme, mas assumir uma outra postura, a de provocar estranhamentos e levar à reflexão sobre o que é assistido efetivamente. O que foi proposto e desenvolvido não teve como propósito identificar acertos e erros em obras cinematográficas ou em seus excertos: seria significativo a experiência de assistir, não a capacidade de explicar tecnicamente imagem, som, planos, roteiro e outros elementos cinematográficos, pois:

A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos (RANCIÈRE, 2002, p.20).

Procuramos apresentar e desenvolver possibilidades de despertar a vontade de aprender com o cinema, de aprender cinema, assistindo e fazendo cinema. Isto se deu apoiando-nos em Rancière (2002, p. 30). Ao abordar o método da igualdade de inteligências, ele afirma: “Esse método da *igualdade* era, antes de mais nada, um método da *vontade*. Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão do próprio desejo ou pelas contingências da situação” (RANCIÈRE, 2002, p. 30).

Propomo-nos experimentar algumas possibilidades através do cinema, nos colocando como *passseurs*, ou "passadores"⁸, na língua portuguesa, de um modo onde essa vontade pudesse vir a ser despertada e houvesse a partilha de alguns gestos que consideramos comuns do cinema provocassem essa vontade. A opção por trilharmos esse caminho estava em consonância com o que é afirmado por Bergala:

Sempre valerá mais um professor que sabe pouco, mas aborda o cinema de modo aberto, sem trair sua natureza, que um professor que começa dando definições de movimentos de câmara e de escala de planos, como se o cineasta, num primeiro momento, pensasse com palavras as escolhas que faz (2008, p.28).

Essa possibilidade de "ser capaz de começar algo" ressoa como uma alternativa para inventarmos situações que revelem os movimentos de suspensão/interrupção defendidos por Masschelein e Simons (2013, p.105) através da experiência com o cinema. Acreditamos que a presença do cinema na escola permitiria um outro tipo de relação, sobretudo, o cinema concebido como alternativa para a criação.

Para que isso pudesse ocorrer seria necessário observar o modo como a escola trabalhava considerando o tempo corrido. Toda atividade desenvolvida no espaço escola deve se submeter a um cronograma previamente determinado. Apresentar um filme com a duração de mais de 90 minutos seria um empecilho, pois implicaria desordenar outras

8 Bergala se refere ao conceito proposto por Serge Daney (1944-1992, francês, crítico de cinema), compreendendo o professor como aquele que dá algo de si mesmo, que acompanha na barca ou pela montanha aquele a quem deve fazer passar, que corre os mesmos riscos daqueles que tem sob sua responsabilidade.

atividades programadas. Aqui pode ser exposta uma observação, a de que a escola tal como conhecemos está propensa a fazer por fazer alguma coisa, porque está programado. Com isso, a instituição não atenta para o fato de que a realização de um processo ocorre não apenas em um continuum temporal, acompanhado de quantificação de atos realizados, mas de acordo com a dinâmica na qual se envolvem e se constituem sujeitos históricos.

Desenvolver projeto de cinema na escola significaria abrir uma ruptura no concernente à relação ao modo como o tempo é gerido na escola, atrelado a cronogramas previamente determinados. Uma vez que nossa aposta se concentra nos movimentos de assistir e fazer filmes como gestos coletivos de criação, onde procuramos inventar formas de **brincar**⁹ de fazer cinema nos diversificados cenários onde desenvolvemos as ações, sem nos preocuparmos estritamente em realizá-las tal como foram programadas.

A condição de igualdade, dada a priori, nos permitiu vislumbrar alguns modos de "profanação" das imagens em movimento e dos sons, habituais aos filmes exibidos frequentemente nas escolas. Essa profanação pode ser traduzida como quebra de paradigma: o cinema não poderia ser tratado exclusivamente como pressuposto ao desenvolvimento de outra atividade escolar ou como mero entretenimento. Ele se constituiria como uma proposta que nos permitiria refletir sobre o lugar do sujeito no mundo e a importância do resultado de toda atividade humana. A aposta que foi feita representou uma alternativa para a "suspensão do uso comum dessa coisa (...)". A "descoisificação" do cinema foi uma forma encontrada para compartilhar filmes com estudantes e professores, despertando interesse e curiosidade, de modo que pudesse ser obtida como resultado uma experiência de 'ser capaz de', uma experiência de se permitir interagir com o cinema (MASSCHELEIN e SIMONS, p.106, 2013).

Masschelein (2013), ao desenvolver seus estudos, parte de uma concepção que enxerga a escola a partir do tempo livre, em consonância com o sentido etimológico da palavra: o nome escola tem origem na palavra grega *scholé*. Segundo o filósofo belga, esse tempo livre seria destinado ao estudo, cujo foco não se encontrava na preparação para mercado de trabalho ou aquisição de "habilidades" ou "competências". Tal como

⁹ A definição desta palavra encontra-se no verbete do CINEAD, no vídeo intitulado 'Abecedário Virgínia Kastrup: Cartografias da Invenção em <https://www.youtube.com/watch?v=mTWns8ACYDU&t=499s>, acessado em novembro de 2019.

na *skóle* grega, o foco estaria na formação a partir de tratamento dispensado aos estudantes: todos seriam tratados igualmente, pouco importando a origem e a social de cada um. A condição de igualdade se dava a partir do momento que esses indivíduos passavam a ser escolares e dispunham de acesso aos mesmos estudos, livros e professores. O tempo não se destinava a uma finalidade precípua e estava associado ao próprio presente. O estudo era livre, de modo a proporcionar prazer, uma vez que se relacionava com a vida, consigo e com outros.

Ainda que se faça como uma experiência limitada a um curto espaço de tempo, procuramos que nossa prática na escola se aproximasse da função primordial e originária apresentada por Masschelein (2013). A fim de evitar a ocorrência de conflitos que impedissem o desenvolvimento do trabalho a que nos propomos, empreendemos ações alternativas de modo que pudéssemos trilhar caminhos de pesquisa propiciando experiências que fossem além do que vem sendo feito com mais ênfase na escola, o instruir. A aposta feita se prendeu à formação, a oferecer alternativas que representassem um diferencial no desenvolvimento de cada um, sem priorizar o domínio de instrumentos para realizar atividades práticas.

O uso do cinema como alternativa pedagógica é um elemento que nos traz alguns indícios sobre esta lógica de reapropriação e transformação de uma necessidade específica. A presença do cinema numa sala de aula, por si só é um fator que tende a chamar a atenção por se tratar de algo "estranho" no espaço da sala. É um diferencial se compararmos a outras tecnologias empregadas no espaço da sala de aula como o quadro (ou a lousa) e giz (ou o *pilot*), por exemplo. Entretanto, o sentido que o cinema vem sendo utilizado nas escolas remete a circunstâncias nas quais, em geral, busca-se explicar alguma coisa através dele. Esse sentido de uso reflete certa visão que, embora faça algum tipo de reapropriação de emprego do cinema, mas mantém intacta uma concepção que o torna um instrumento a ser usado para fins pedagógicos tradicionais escamoteados em discursos de valorização dos recursos cinematográficos.

Usado como pressuposto para o desenvolvimento de outra atividade escolar, o cinema não acontece, não provoca a fruição estética. Não desperta estranhamentos no sentido de perceber os elementos cinematográficos independente de qualquer explicação técnica. Com isso, não se tornava possível atentar para o fato de que assistir a determinado filme, por si só, é a possibilidade de aprender algo com ele. Num espaço

como a sala de aula, estarmos todos diante de uma mesma tela atentos aos detalhes e às sutilezas que cada plano pode vir a nos apresentar, significava estarmos envolvidos com uma atividade educativa, que não partiria ou chegaria a uma explicação escolar. Há nisso, portanto, um gesto de profanação às características dos usos mais habituais sobre as práticas educativas.

Outra inspiração para a prática que realizamos na Escola Municipal do Vidigal surge de investigações realizadas pelo GESTE em torno das ações artístico-pedagógicas do projeto *10x10*, da *Fundação Calouste Gulbenkian* (FCG), com o qual vem sendo estabelecido intercâmbio entre artistas e professores como possibilidade de experimentação e criação no contexto escolar. Procuramos nos aproximar, em alguma medida, das práticas do *10x10*, uma vez que surgem e se caracterizam, de certo modo, como alternativas ao desenvolvimento de experiências de um sentido do comum entre os campos da Pedagogia e das Artes.

Nas reflexões apresentadas por Pires *et al.* (2016) sobre a experiências do 10x10, são apresentadas algumas perspectivas de uma noção do “comum” como construção a ser realizada em espaços e tempos determinados. Elas surgem no cotidiano do trabalho da educação. Partilhamos, portanto, a compreensão de PIRES *et al.* (2016): o “comum não é algo dado, implica uma construção que põe em comum algo que não o era”. No contexto da investigação que direciona este estudo, cito como exemplo principal a parceria com Pedro Cupolillo, bolsista de extensão do CINEAD e estudante da Escola de Comunicação Social (ECO/ UFRJ), com habilitação em rádio e TV. Com ele, pude partilhar dos movimentos de criação e realização das aulas de iniciação ao cinema apresentadas nesse estudo.

Referindo-se ao comum, a partir de Foucault, como conceito ético-político, Judith Revel descreve a importância de que seja:

experimentado como partilha das diferenças, ou seja, como construção de um espaço – político, subjetivo e de vida – onde cada um reforça por sua própria diferença a potência desta comunalidade com o outro. O comum é uma construção radicalmente democrática das singularidades – onde a radicalidade desta democracia desde baixo seria uma garantia absoluta de universalidade, e onde colocar em comum as singularidades em seu devir-diferencial constitui a própria construção de uma vida compartilhada, ou seja, de uma comunidade, de uma polis, de uma política ainda inédita (REVEL, p.113, 1997).

As discussões realizadas pela autora sobre o comum sugerem movimentos de invenção a partir das singularidades, daquilo que se partilha com e entre uma

comunidade, uma polis, de um grupo que se reúne com algum propósito entre si. Ressaltamos aqui o uso do artigo definido *o* para descrever *o comum*, levando, talvez a perspectivas que direcionem o olhar ao comum como algo uniforme, padronizador. Entretanto, o comum é entendido como *uma* construção a ser realizada nas relações e, justamente, experimentado como partilha das diferenças. O deslocamento do comum, fora de uma lógica que pressuponha a homogeneidade, nos leva a uma proximidade com as perspectivas sobre o que seja educar: cada encontro é sempre único, irrepitível e encenado em determinado espaço e tempo.

No presente estudo, vamos procurar argumentar, também, sobre a construção de *um* comum, justificando a opção do uso do artigo indefinido como forma de enfatizar esse comum como algo a ser inventado por determinado grupo, uma construção que se dá como uma invenção de mundo por meio de práticas pedagógicas tendo o cinema como motor e promotor.

Ao pensar na relação do cinema com a educação, Migliorin (2014, p.99) descreve algumas reflexões que reforçam possibilidades de um comum inventado, ao se pautar "na capacidade que o cinema tem de intensificar certas invenções de mundo, ou seja, na possibilidade que o cinema tem de tornar comum o que não pertence ao espectador". O que é comum? Respondendo a essa pergunta, esse autor afirma:

trazer para o que eu entendo como sendo o meu mundo que não me pertence, algo que está distante: as formas de vida, as formas de ocupar o espaço, habitar o tempo. É construir com o que é do outro, com o que não me pertence, um mundo de Co pertencimento. No cinema essa produção de um mundo comum acontece de forma bastante singular. Como sabemos, as imagens formam-se a partir de duas presenças inseparáveis: de um lado a imagem está intrinsecamente ligada ao mundo, a imagem sofre o mundo; de outro ela altera e afeta o mundo.

Larrosa (2002) propõe alguns sentidos sobre o conceito de experiência. Observa que é de costume "pensar a educação do ponto de vista da relação entre *ciência* e *técnica* ou do ponto de vista da relação entre *teoria* e *prática*" (p.20). Propõe que no campo educacional pensemos a partir de uma terceira possibilidade, mais existencial e estética, a do par *experiência/ sentido*. O sentido defendido pelo autor, ressalta a experiência como algo singular e irrepitível, onde o saber não se coloca fora do sujeito.

Investigamos as experiências com cinema na escola do Vidigal, como campo de reflexões sobre algumas tecituras que surgem de nossas práticas e que nos movimentam a um exercício que implica a tentativa de construção de um comum através do

desenvolvimento de atividades em ambiente escolar. Assim, inspirados em algumas reflexões de Fresquet (2014), ao longo do processo de escrita, fomos registrando alguns gestos comuns relativos ao cinema, que percebemos em nossas próprias práticas.

O sentido do comum emerge das relações que fomos construindo e experimentando com os diversificados atores dispostos nesses encontros através da experiência com as aulas de iniciação ao cinema. Daí se apresenta a seguinte questão de pesquisa à qual nos apegamos durante o desenvolvimento de nossa dissertação: como uma experiência de iniciação ao cinema na escola possibilita um comum inventado entre estudantes e professores?

Baseamo-nos na terceira possibilidade de sentido à experiência apresentada por Larrosa (2002, p. 20), ao focalizar o par *experiência / sentido*" (LARROSA, 2002, p.20) como alternativa para enxergarmos possibilidades para a invenção de caminhos investigativos. Tais caminhos, que através de um "fazer comum", artístico-pedagógico, centrado nos gestos de assistir e fazer filmes na escola, podem provocar possíveis movimentos de interrupção/ suspensão do tempo, como alternativa de invenção de algo novo no ambiente escolar.

De uma experiência fundamentada no encontro entre estudantes, professores e filmes, procuramos inventar e produzir alternativas dentro das circunstâncias existentes. Conseqüentemente, foram criadas as condições necessárias à experiência com o cinema na escola. A essas condições, atribuímos alguns sentidos para os caminhos de pesquisa, associados à concepção dos chamados "processos-gambiarra" (ASSUNÇÃO e MENDONÇA, 2016): caracterizam-se como possíveis desdobramentos teórico-prático-metodológico face aos limites observados no ambiente escolar.

Tratamos das gambiarras como tessituras que surgiram da/na experiência pedagógica. Permitiram-nos atuar na produção de dados de pesquisa (KASTRUP, 2009) observando uso de recursos alternativos ou adaptando os existentes. As gambiarras, trazem consigo um caráter inventivo que requer a reapropriação de recursos materiais, transformando-os e adequando-os de acordo com alguma necessidade específica (ASSUNÇÃO e MENDONÇA, 2016). Uma aula de iniciação ao cinema, resumidamente, é sempre uma experiência com gambiarras, seja por questões relacionadas ao funcionamento dos equipamentos seja pelos improvisos que o filmar na escola requer.

Ao longo deste estudo, refletimos sobre um conjunto de registros diversificados, como: fragmentos dos filmes exibidos, algumas notas sobre o processo de invenção das aulas, anotações realizadas em folhas "soltas", registros de algumas falas dos estudantes em caderno de campo, áudios registrados ao final das aulas, entrevistas com os estudantes, registros de mensagem por aplicativo, *e-mails* com planos de aula e apresentações, algumas fotografias e os próprios filmes realizados pelos estudantes no decorrer do processo. Tomamos esse conjunto de elementos como artefatos investigativos, a serem discutidos na cena 2, a partir da noção de gambiarras.

Pretendemos que este estudo contribua em alguma medida com as discussões sobre a importância do cinema na escola, sobretudo na escola pública. Reafirmamos que o objetivo central da investigação é refletir sobre as potencialidades da experiência com cinema na escola para a construção de um comum inventado. Tem-se, também, como um dos objetivos específicos a invenção das condições necessárias, de acordo com as limitações do ambiente escolar, considerando sempre os fatores espaço e o tempo no sentido de viabilizar experiência de iniciação ao cinema em escola municipal, localizada no morro Vidigal.

As experiências desenvolvidas, centradas nos gestos de assistir aos filmes e de movimentos de criação através de exercícios práticos, serão o ponto de partida para as construções desse estudo. Refletiremos, a partir desse ponto, acerca dos processos implicados na criação de cada aula, a escolha dos filmes que exibimos e dos exercícios que procuramos colocar em prática nos encontros. Assim, a partir das situações de cada aula/experiência fomos inventariando um conjunto de artefatos que foram surgindo à medida que realizamos as nossas práticas de iniciação ao cinema com os estudantes do Vidigal. Nesse inventário, estão incluídas as tomadas de decisões na criação das aulas, nas quais sobressaiu o sentido de tê-las como resultado de diálogos, uma construção negociada de um comum inventado entre nós trabalhadores da educação e estudantes da educação básica.

Vale destacar que a escolha feita pela deliberação coletiva, reunindo pesquisadores, estudantes e professores, repercutiria e repercutiu o processo de pesquisa. Assim, tal processo passou a se caracterizar como invenção, descrevendo os percursos investigativos (CORAZZA, 2002) que nos levaram a refletir sobre uma noção de comum inventada a partir de experiências de iniciação ao cinema na escola. A partir do processo de criação de cada aula e de sua prática é que vimos reconhecendo uma série de mudanças em nossas perspectivas de investigação. O quadro abaixo é uma

síntese de como entramos na escola de cinema. Isto é, daquilo que pretendíamos realizar cronologicamente ao longo do semestre:

Ilustração 1: Conjunto de aulas produzidas coletivamente pelos estudantes do CINEAD como planejamento prévio das ações de Extensão nas Escolas de Cinema.

EXERCÍCIOS	EXIBIÇÃO
<p>1. Minuto Lumière</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Todos os estudantes devem produzir um Minuto Lumière; ● A câmera deve estar fixada no tripé; ● Todos os Minutos Lumière realizados pelos estudantes devem ser assistidos em sala. <p>Regras do jogo: Filmar a partir de janelas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Minutos Lumière <p><i>A chegada do trem a estação de Ciotat (1985)</i></p> <p><i>Saída dos trabalhadores da Fábrica</i></p> <p>Minutos Lumière escolares: Mostras Mirim de Minutos Lumiere</p>
<p>2. Fotos em perspectivas/ noções de enquadramento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Fotografias de exercícios
<p>3. Contando Histórias através de fotos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Todos os estudantes devem realizar três fotos que contém uma história; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Efeito Kuleshov Ivan Mouzzhukin ● <i>Vinil Verde</i> ● Exercícios das escolas de cinema do CINEAD
<p>4. Ocultar/revelar</p> <ul style="list-style-type: none"> ● realizar um pequeno curta como exercício em que algo se oculte no começo e seja revelado ao final. 	<p>Curta: Tratado de Liligrafia;</p> <p>A garrafa do diabo</p>
<p>5. Exercícios de montagem</p>	<p>Curta: Cada um com seu Cada Qual</p>

<p>6. Janelas e portas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Filmar exercícios através de janelas e portas que permitam mudar para outros cenários deslocando a angulação da câmera para alterar a noção de real x fictício 	<p>Curta: A grande viagem</p>
<p>7. Narrativas a partir de sons</p>	<p>Pack de sons</p>
<p>8. O som revela o que a imagem oculta:</p> <p>filmar procurando forçar a atenção do espectador para o som que é diferente da imagem e completa sua informação.</p>	<p>Curta: Tempo de criança. 13min.</p>

Fonte: Elaboração coletiva dos bolsistas de extensão do CINEAD, em 2018.

O quadro¹⁰ em questão é o conjunto de aulas que criamos coletivamente entre os extensionistas do CINEAD no decorrer do primeiro semestre de 2018. Representa aquilo que inicialmente acreditávamos ser o nosso horizonte para a experiência com cinema na escola do Vidigal, assim como nas demais escolas que compõem o programa. Isso não deixou de acontecer, porém, com inúmeras modificações que surgiram decorrentes de práticas pedagógicas em sala de aula, nossos encontros com diferentes estudantes, de diferentes idades, diferentes instituições, diferentes bairros da cidade do Rio de Janeiro. Permitir-mo-nos mudar o planejamento das aulas teve como consequência a mudança de pensamento, no tocante à experiência de pesquisa como formação pedagógica:

experiência de formação como a imersão no acontecimento, este, extemporâneo, parece gerar brechas em linearidades temporais e narrativas que comumente travessam os quotidianos dos processos de ensino. A formação estaria ligada a essa desconexão, a esses deslocamentos, a essas fraturas que escapam à linearidade do previsto, do planejado, do previsível – a essa abertura ao imprevisto. (GONÇALVES, 2019, p.6)

¹⁰ A montagem deste quadro com as aulas (filmes e exercícios) foi realizada coletivamente pelos estudantes bolsistas do Cinema Para Aprender e Desaprender (CINEAD) durante o primeiro semestre de 2018 e tinha dois objetivos: O primeiro era experimentarmos coletivamente algumas possibilidades com o cinema, criando alternativas para a realização das nossas ações no semestre seguinte. A segunda, esteve associada à nossa permanência na universidade, uma vez que participamos como corresponsáveis da escrita e formulação da proposta para a renovação das bolsas no edital do Programa Institucional de Fomento Único de Ações de Extensão (PROFAEX), Pro-Reitoria de Extensão (PR5) da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Se num primeiro momento acreditávamos que **fugir do planejado** acarretaria consequências desastrosas às práticas pedagógicas e de pesquisa, hoje uma outra visão está construída, a de que seguir a linearidade previamente "programada" representaria um desastre. Compreendemos que as práticas pedagógicas e as formas de atuar no campo Educacional requerem uma abertura ao inesperado, ao surpreendente, ao que há de mais rico e singular sobre o que venha a ser o sentido do trabalho da educação: a atenção às relações.

Antes o de iniciarmos o desenvolvimento das atividades de campo na escola municipal localizada no morro do Vidigal, houve a necessidade de ambientação ao espaço, não apenas como lugar, mas cenário onde interagem sujeitos. Isto significou observar e dialogar, durante duas semanas, com os estudantes. Foi ouvido um pouco de suas histórias e andanças no morro do Vidigal e conhecido o ambiente escolar onde passaríamos a desenvolver a nossa proposta.

No primeiro encontro, no qual procuramos realizar um exercício de 'desnaturalização do olhar', tomamos as primeiras notas conforme o relato abaixo:

O primeiro encontro se deu numa quinta-feira pela manhã, dia da semana acordado para a realização das aulas de iniciação ao cinema no Vidigal. Pedro e eu chegamos à escola por volta das 9h. Lá me seria apresentado por Marta Guedes, professora de Educação Física na escola e responsável pelo projeto de cinema, o espaço onde realizaríamos as atividades (Pedro já havia ido à escola em outras oportunidades). Ao me encontrar com Pedro no campus da Praia Vermelha durante a semana, combinamos de realizar um exercício de 'desnaturalização do olhar', e que 'serviria' como uma primeira aproximação nossa com os estudantes, através de algumas de suas percepções sobre si e sobre a favela do Vidigal. O exercício consistia em nos reunirmos em 'roda' de modo que pudéssemos, todos os presentes, nos apresentarmos e, em seguida, fosse narrado, através de breves relatos, o que havíamos observado no trajeto entre as nossas casas e a escola. Numa pequena sala, a "sala de cinema", estávamos diante de aproximadamente 30 jovens de diversificadas idades, preocupados em 'filmar'. "Cadê a câmera?" - foi uma das perguntas que nos foram dirigidas naquele momento. A organização do espaço e das crianças demandou grande parte do tempo que dispúnhamos. Decidimos começar relatando os nossos trajetos, para em seguida ouvirmos os demais. Quando a primeira criança iniciou a sua fala, demonstrou estranhamento sobre a proposta, gerando zoação por parte do grupo e causando um caos ainda mais generalizado. Pouco a pouco, as crianças começaram a fazer o exercício de se ouvir. Os poucos relatos que conseguimos, na ocasião, se concentravam sobre a presença policial no território e um histórico de violência cotidiana (RELATOS DA EXPERIÊNCIA, 2018).

Ao término deste primeiro contato com as crianças do Vidigal, lembro de sair 'desconcertado' com certos relatos, sobretudo, por coincidirem com o de outros jovens

de favelas que conheci, em outras áreas da cidade. Essa situação me fez retomar um exercício¹¹ que intuitivamente realizei em 2015, na época na qual trabalhei, atuando pela Organização Não Governamental (ONG) *Agência de Redes Para Juventude*¹² e também relembrar de alguns dos relatos apresentados na *cartografia imaginada da Mangueira*¹³ (OPIPARI e TIMBERT, 2013).

Na segunda semana, para o segundo encontro, nos mantivemos convictos quanto à continuidade do planejamento prévio. Assim, partimos para um novo encontro com os estudantes. Planejamos desenvolver um novo exercício, a partir de sons e fala dos estudantes. Tencionávamos construir arrolar algumas gírias e o emprego delas no cotidiano dos jovens, bem como a relação entre elas e algum lugar da favela do Vidigal. Em resumo, essa proposta de trabalho consistia em um exercício documental sobre si e formas de expressão dos jovens em seu contexto.

No encontro anterior, em meio ao caos que foi, percebemos um ponto em comum entre os estudantes e nós: o uso de gírias. Iniciamos o encontro apresentando alguns dos exercícios realizados no CINEAD¹⁴ nos anos anteriores. A ideia era responder ao questionamento da aula anterior, de onde estava a câmera, exibindo registros materializados por outros estudantes, alertando-os de que chegaria este momento. Utilizamos algumas gírias que fazem parte do nosso contexto para falar dos filmes e das experiências de fazer filmes junto com as crianças, situação que colocou os jovens em alguma sintonia e interesse pelas nossas falas, sobretudo pela possibilidade de realizar algo por que começavam a se interessar e considerar *maneiro*. Demos prosseguimento pedindo às crianças que falassem sobre lugares do Vidigal. Assim, muitas crianças resolveram falar sobre o *Mirante do Arvrão*, o principal ponto turístico que atraía pessoas de fora da favela (RELATOS DA EXPERIÊNCIA, 2018).

Esses dois relatos iniciais nos fizeram enxergar a necessidade de que fossem percorridos os caminhos investigativos de um modo completamente diferente do que havíamos traçado inicialmente. A manutenção de um planejamento previamente desenvolvido para as aulas até poderia facilitar o processo de escrita da investigação, entretanto, representaria forte risco de condicioná-la a uma forma pré-estabelecida sobre

11 Na ocasião, participei de atividades no núcleo do Batan, favela situada em Realengo, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Precedeu a minha chegada ao lugar, pesquisa simples usando mecanismo de busca na Internet pelo termo "favela do Batan". Na primeira página, praticamente todos os resultados associados à violência, troca de tiros, operações policiais etc. Esse mesmo resultado se repetiu ao realizar outras buscas sobre outras favelas.

12 O site na ONG a define como uma metodologia, que em ação desde 2011, potencializa jovens com idade entre 15 a 29 anos, moradores de favelas e periferias, a transformarem ideias em projetos de intervenção em seus territórios.

13 Mais especificamente a história criada coletivamente de título "Uma cartografia fragmentária" (2013, p.253).

o que e como narrar as circunstâncias oriundas da prática. A alternativa adotada a fim de nos distanciarmos desta perspectiva, foi baseada na noção de experiência referida por Larrosa (2002). Segundo esse autor, devemos nos remeter ao nosso próprio interior, de modo a percebermos o que nos acontece e o que fazemos com tal percepção.

Ao nos propormos realizar pesquisa/prática educacional temos em conta a necessidade de estarmos atentos, prestarmos atenção a algo que possa vir a acontecer sem que saibamos quando e onde, e, por vezes, do que se trata. Essa necessidade se põe em consonância com o que Gonçalves (2019, p.7) observa:

Uma ideia de pesquisa não como apropriação de um conhecimento ou de um saber sujeito a determinadas condições, mas de uma pesquisa formativa, quando implica a transformação do eu. Já não se trata da pesquisa como “produção de conhecimento”, que resulta num produto, num “conhecimento válido”, de acordo com determinadas condições internas – metodologia e estrutura do objeto de conhecimento que se pesquisa – e externas – regras sociais, normas e valores que determinam a fiabilidade do conhecimento.

É possível afirmar que a forma como as aulas eram conduzidas foi sendo ressignificada ao longo dos encontros, uma vez que fomos nos encorajando a experimentar um conjunto de aulas de iniciação ao cinema que só faziam sentido se construídas ao longo do processo e em sintonia com os estudantes, com a participação deles na construção de propostas. Essa perspectiva alterou a nossa forma de atuação, implicando abertura à escuta e à percepção do que poderia despertar o desejo daqueles jovens pela experiência com o cinema.

Esses encontros iniciais nos trouxeram dois principais indícios sobre a continuidade das aulas e, por conseguinte, dos caminhos que passamos a trilhar para a realização da investigação. Um caminho seria percorrido, sabendo de antemão que, em certos momentos, não seria possível exibir filmes e, a seguir, desenvolver exercícios práticos. Outro em que exercícios práticos não seriam efetivados. Por fim, tanto um quanto o outro não poderiam representar um grave empecilho: as circunstâncias e as contingências de cada aula se manifestavam como parte do próprio processo.

Os primeiros registros ressoaram como exemplos da dimensão do trabalho pedagógico defendido por Gert Biesta (2010 *apud*. GOMES e GONÇALVES, p. 30, 2015). Esse autor "introduz a ideia de *weakness of education* [a educação fraca] para designar a necessidade de, em educação, não ser possível pré-determinar produtos e resultados porque isso seria pretender determinar seres humanos. Bergala sobre as práticas pedagógicas com cinema nas escolas afirma que:

Em situação escolar, o objetivo primeiro da realização não é o filme realizado como objeto-filme, como 'produto', mas a experiência insubstituível de um ato, mesmo modesto, de criação. No gesto de fazer, há uma virtude de conhecimento que só pode passar por ele." (BERGALA, p. 172, 2008)

Nesse sentido, é importante ressaltar que, ao longo do processo, fomos modificando a estrutura preparada previamente ao longo do semestre anterior. Não era possível, por exemplo, continuarmos trabalhando com aproximadamente 30 jovens, quando o tempo que dispúnhamos seria de 1 hora e 30 minutos, 1 única câmera e tripé, uma sala apertada com um projetor e um sistema de som que, em certos momentos, não funcionava. As gambiarras para que as condições para a prática fossem as melhores possíveis passaram a fazer parte do cotidiano, sendo uma característica que desperta a atenção para a precarização do trabalho do professor em ambiente escolar, cujas limitações são patentes.

A cada gambiarra colocada em prática retomava a necessidade de inventar soluções improvisadas, o que destaca o desafio de sermos professores com as condições que dispúnhamos atuando em condições limitadas. A percepção dos limites não seria usada para justificar a não realização, mas para que descobríssemos outras possibilidades adaptando recursos que normalmente seriam destinados a outros fins. Essa percepção suscitava uma indagação: que professor nunca precisou inventar algum tipo de gambiarra para colocar em prática suas ações pedagógicas? Havia, portanto, a consciência de que o trabalho com o cinema e com as tecnologias digitais, de modo geral, requer gambiarras com certa frequência.

Para os encontros seguintes, decidimos trabalhar com até 15 jovens do 5º ano. Como as condições ideais de trabalho não existiam, novas gambiarras foram sendo desenvolvidas para trabalhar com esse grupo. Partíamos para o trabalho indagando: e *aí, o que vamos fazer?*

Quanto ao planejamento, continuamos a trabalhar com alguns dos filmes e exercícios inicialmente selecionados. À seleção inicial foram acrescentados outros a que assistimos, tendo em vista o que seria desenvolvido como proposta para cada semana. Assumimos, no trato de cada aula, uma postura improdutivo frente às circunstâncias que poderiam surgir (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013), revelando um sentido de pesquisa educacional que "não se trata de tornar consciente ou ser consciente, mas sim de atenção e estar atento", (...) de uma "pedagogia pobre que nos oferece meios que nos auxiliam a assumir a posição do vulnerável, a posição do desconfortável, a exposição" (MASSCHELEIN, p.42, 2008). Passamos a focalizar o processo e não mais uma

"culminância", um "resultado", uma "forma-filme", um "produto" como materialização de cada encontro. Em suma, passamos a assumir um "risco".

A nossa proposta inicial foi sendo ressignificada, de modo a pensarmos, planejarmos e realizarmos cada aula procurando relacioná-las a outras anteriores. O processo em andamento implicava escolhas de filmes ou fragmentos para exibição, definição da forma e da metodologia de trabalho. Além disso, exigia abertura às circunstâncias e às contingências implicadas no gesto de (se) educar.

Essa forma de conceber as práticas pedagógicas e de pesquisa requer colocarmos nossas certezas em xeque sobre o que e como seria cada encontro. Em cada encontro, junto com os estudantes, fomos inventando os caminhos. Se inicialmente acreditávamos na possibilidade de assistir, fazer e exibir as produções no tempo que nos cabia nas aulas, passamos a fazer o que era possível entre nós, negociando e inventando as nossas próprias regras do jogo como algo comum entre nós e que levava em conta o espaço, as condições materiais existentes e o tempo destinado à experiência com o cinema na escola.

Algumas experiências foram desdobradas, como a prática de Minutos Lumière, os exercícios de imaginação através de sons no cinema, filmado/montado, fotografias criando narrativas. Além disso, brincamos de (re)inventar sentidos para as imagens realizadas e capturadas, através de um *software* de montagem disponível no computador da escola. Isso ocorreu de modo completamente diferente do "previsto", e, para o bem da pesquisa, foram considerados como significativos.

Embora o nosso campo de investigação tenha permanecido o mesmo, essas mudanças de perspectiva possibilitaram uma outra forma de estarmos atentos ao processo. É importante ressaltar, também, que na escola do Vidigal se desenvolvem atividades de iniciação ao cinema desde o ano de 2012 e, atualmente, vem sendo campo de reflexões de pesquisa¹⁵ de doutorado em educação, desenvolvida por Marta Cardoso Guedes, cuja investigação está voltada para tentativa de remoção dos moradores na década de 70. Ela observa e reflete sobre alguns materiais brutos que foram recuperados após serem considerados "perdidos". Neles estão presentes registros que se constituem como memória da favela do morro do Vidigal, restaurados em parceria com Hernani Heffner, curador e preservador da Cinemateca do MAM.

15 Em 2017, Vítor dos Santos Ferreira desenvolveu seu estudo de mestrado em Educação sobre as experiências com documentário na escola do Vidigal. Estudo intitulado *PARAÍSO TROPICAL VIDIGAL: O DOCUMENTÁRIO NA ESCOLA ENTRE O PROJETO E O TRAJETO*.

Alguns dos movimentos que realizamos criam uma relação onde essas experiências com cinema, assumem a importância pela materialização do "hoje", como memória em instante histórico futuro, através de imagens em movimento e registros sonoros.

A escrita em cenas, talvez seja um reflexo de como temos pensado as práticas pedagógicas, da sala de aula como invenção de um espaço-tempo, que dá margem também para questões de improvisação e negociação. Pensar a escrita em cenas permite uma certa licença para narrar as experiências e os caminhos empreendidos no estudo.

Em cenas a presentes dissertação está organizada. Na primeira, foi apresentada como se deu o desenvolvimento das atividades de cinema na escola: foram indicadas ações, os sujeitos envolvidos e as limitações com as quais nos deparamos no ambiente escolar. Compreendendo o cinema como motor e promotor de mudanças, não foi encontrado impedimento ao desenvolver atividades, uma vez que encontramos no que denominamos gambiarras, recurso já estudado por outros pesquisadores, a possibilidade de viabilização do que necessitava ser viabilizado, o cinema na escola.

Na próxima cena, serão discutidas observações acerca do acontecer da pesquisa na escola municipal do Vidigal. Teceremos reflexões sobre as práticas da atenção, alguns movimentos de profanação e a concepção dos processos-gambiarras como possibilidades de estabelecermos práticas pedagógicas e pesquisa educacional

A essa cena inaugural seguirão outras. Cada qual, ocupando-se de algumas discussões sobre as gambiarras que envolvem essa experiência investigativa. Na cena 2, abordaremos o que venha ser habitar a pesquisa, tecendo algumas reflexões sobre as práticas da atenção, alguns movimentos de profanação e como concebemos os processos-gambiarras quando desenvolvemos atividades pedagógicas e de pesquisa em ambiente escolar.

CENA 2: Habitar a Pesquisa (OU ENTRE AS PRÁTICAS DA ATENÇÃO, MOVIMENTOS DE PROFANAÇÃO E OS PROCESSOS-GAMBIARRAS)

O difícil não é fazer um filme ou uma pesquisa. Basta conseguir as regras do ofício, o que se ensina em escola de cinema ou em pós-graduações de iniciação à pesquisa. Porém, para fazer com que um filme ou uma pesquisa sejam uma experiência, uma experiência singular e de singularização, uma experiência de igualdade e de verificação da igualdade, é preciso de um certo estado, de uma certa disposição, de determinada maneira de habitar o ofício (de cineasta, de pesquisador) (LARROSA, 2014, p.24).

No decorrer do processo de formação no mestrado em educação, durante as disciplinas, as leituras e as discussões compartilhadas, somos estimulados ao diálogo com outros estudantes, professores e pesquisadores. Situação que assume papel imprescindível para compreendermos algumas das estratégias e dos percursos investigativos realizados por outros/as pesquisadores/as do campo educacional.

Diante de inúmeras abordagens metodológicas que têm caracterizado a pesquisa educacional, nos ocorreram, como aspirantes a pesquisadores, alguns questionamentos iniciais. Afinal, seria necessário definirmos previamente alguma(s) dessas abordagens para em seguida partir para a escola? Qual desses "caminhos" investigativos seguir? E por fim, talvez o mais marcante e emblemático de todos, como desenvolver uma investigação estando completamente implicado também como professor? Esteve ali, diante de nós, pela primeira vez, sem que nos déssemos atenção o desafio de enxergar a pesquisa educacional como experiência (LARROSA, 2002, 2014; MASSCHELEIN, 2008).

Tais questões perduraram durante boa parte do fazimento da pesquisa. Uma vez que fui a campo sem a definição de que adotaria X, Y ou Z abordagem metodológica, o que, teoricamente direcionaria os caminhos investigativos. Uma vez que estar implicado no processo, planejando e desenvolvendo as aulas, gerava certo receio que as observações/escutas condicionassem as reflexões da prática investigativa na escola a um olhar, por assim dizer, apaixonado. Apenas uma premissa se mantinha "íntacta" no momento de nossa entrada na escola, a da tentativa/ exercício de desenvolver uma experiência de iniciação ao cinema junto aos estudantes. Tal circunstância proporcionou que a investigação se desenvolvesse de uma forma não muito canônica, por assim dizer. Em que as opções de investigação foram se construindo concomitantemente com a implementação da proposta de trabalho com cinema na escola.

Partilhamos da ideia de que “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes sem

qualquer discurso” (Bergala, 2008, p.30). Assim, pensamos o cinema como uma alternativa para criar algumas experiências pedagógicas de criação na escola. Ainda segundo o autor, "a escola, tal como funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo ela representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com arte pode se dar" (Bergala, 2008, p. 31). Tais afirmativas sintetizam o principal desafio dessa pesquisa, a de procurar realizar uma experiência com cinema na escola, uma experiência de **Arte-Educação**¹⁶. Mas de que forma poderia tomar alguma materialidade e transformar-se em pesquisa?

Neste viés, Corazza (2002) incentiva que seja realizada a descrição dos modos como realizamos as práticas de investigação, ressaltando ainda a necessidade de que:

[...] além de estudar as práticas formalizadas pela tradição de outras/os pesquisadoras/es, também nos façamos responsáveis pelas práticas de pesquisa que utilizamos, sejam aquelas adotadas como pontos de partida, sejam as que, a partir dessas, vimos inventando (CORAZZA, 2002, p. 105-106).

Ao partilharmos da concepção que é possível inventar movimentos próprios de pesquisa, nos sentimos encorajados a criar nossos próprios caminhos investigativos, de modo a assumir a necessidade de explicitar alguns conceitos e concepções que venham a nos inspirar sobre essas movimentações no campo da pesquisa educacional. Pretendíamos que através desses diferentes artefatos investigativos inventados no processo pedagógico, pudéssemos experimentar variadas formas, abordagens e possibilidades de fazer pesquisa educacional. Ensaiai exercícios de ampliação da sensibilidade do olhar, da escuta, apurando o sentido investigativo através da atenção às relações que se estabeleciam e criavam um sentido singular para os artefatos criados na experiência com cinema na escola do Vidigal.

Nesse sentido, Prática Pedagógica e Prática de Pesquisa tornam-se indissociáveis em si, uma vez que não há prática de pesquisa sem a prática pedagógica nesta maneira como realizamos a investigação. Uma vez que o conjunto de artefactos criados durante o processo (as aulas), atuam na produção e construção dos dados de pesquisa (BARROS e KASTRUP, 2009). Como composição de um Arquivo da Docência (CORAZZA, 2019), sendo uma das formas de atuar numa realidade inventada, a qual denominamos pesquisa. Concebemos, portanto, a importância da atenção na pesquisa educacional (LARROSA, 2002, 2013 ; MASSCHELEIN, 2008) e nas formas de desenvolver uma

¹⁶ Arte-Educação: "É todo o esforço no sentido de aproximar os seres humanos da arte." Ana Mae Barbosa no Abecedário de Arte-Educação, 2016.

produção inventiva (KASTRUP, 2007, 2009) como experiências formativas que surgiram através deste estudo.

Jan Masschelein (2008, p.42) ao refletir sobre a atenção na pesquisa educacional, descreve que:

Estar atento é abrir-se para o mundo. Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível.

Esta prática de uma investigação crítica defendida pelo autor não necessita de um método específico, mas de uma **disciplina**¹⁷. Não requer uma metodologia rica, mas aquilo que denomina como uma "pedagogia pobre, uma arte pobre" (MASSCHELEIN, 2008, p.43):

arte de esperar, mobilizar, apresentar. Essa arte pobre é, de certa forma, cega (não tem destino, não tem um fim, não vai a lugar nenhum, não está preocupada com o além, não tem o olhar numa terra prometida), ela é surda (não escuta qualquer interpelação, não obedece “leis”) e muda (ela não tem ensinamentos a oferecer). Ela não oferece qualquer possibilidade de identificação (a posição de sujeito, seja ela a de professor ou de aluno, está, por assim dizer, vazia), não há conforto.

As reflexões de Larrosa (2014) em torno do trabalho do cineasta Pedro Costa e dos seus filmes¹⁸ passaram a inspirar esse movimento de invenção de pesquisa. O cineasta português capta em seu trabalho a produção de filmes sobre o singular. Sem valer-se de um método ou um modo único de fazer filmes, sendo desenvolvido no próprio processo. Numa aproximação com o campo da pesquisa educacional, Larrosa relaciona a experiência de criação de filmes do cineasta a uma experiência de criação de pesquisa, onde questiona o papel da realidade e da verdade no processo de investigação.

O que há é um método, um caminho para produzir um filme singular, um método ou caminho, então, que não pode ser convertido em metodologia, porque se esgota no filme em que foi produzido. É um método ou um caminho que não é anterior ao processo, mas, sim, que vai sendo elaborado durante o processo à medida que se tomam decisões e que se pensa com elas (LARROSA, 2014, p. 23).

¹⁷ Refiro-me a definição trazida pelo Abecedário de Jorge Larrosa Bondía, em vídeo do youtube localizado no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4&t=626s>, no canal do CINEAD(Verbetes), acessado em julho de 2018.

¹⁸ Refiro-me mais especificamente à chamada trilogia de Fontainhas: *Ossos* (1997), *No Quarto da Vanda* (2000) e *Juventude em Marcha* (2006).

Larrosa se refere a forma particular desse cineasta como *Método de Costa*, sendo a sua experiência de pesquisa. Convidando a refletirmos sobre seus filmes e a materialidade que emprega sobre o real, como as construções que faz sobre o mundo. Características que se valem de um rigor na produção de experiências, na condução dos sentidos da pesquisa, na provocação a um estado de percepção e de atenção aos artefatos investigativos criados no processo e nas relações, de se permitir compreender que são possíveis diversos ângulos e abordagens para focalizarmos determinada questão de pesquisa. Das reflexões em torno desses artefatos investigativos desenvolvidos entre a prática pedagógica e a prática de pesquisa, é que é possível criar e recriar sentidos, operar sobre uma realidade que é inventada pelo pesquisador. Assumimos essa condição e a consideramos como uma produção inventiva da pesquisa.

Kastrup ao refletir sobre a produção inventiva da pesquisa através do método da cartografia, apresenta quatro variedades de atenção no trabalho do cartógrafo: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento (KASTRUP, 2007; 2009). Para a autora esses gestos permitem que o campo de pesquisa seja explorado de forma aberta e sem foco. Algumas situações desta investigação apresentam aproximações com a perspectiva defendida pela autora. A nossa própria entrada na escola assume algumas semelhanças com o momento do rastreio, uma vez que entramos no campo sem ter um foco estabelecido, possibilitando um exercício que investigação em torno de alguma coisa, sem saber exatamente o quê, mas que se destacasse e se desse a conhecer, despertando e exigindo um modo de atenção aos "artefatos" criados no processo. O que nos aproxima, também, da segunda variedade da atenção descrita pela autora, o toque: o momento em que a atenção provoca uma pausa no movimento. Aqui, argumentamos pela necessidade de um distanciamento em relação aos materiais inventariados na pesquisa. Isto é, uma afastamento momentâneo que nos permita retomar, no momento oportuno, ao encontro com os materiais produzidos e atuar na produção de dados de pesquisa, observando, elejendo e organizando o que surgiu da experiência. Por sua vez, o pouso, defendido pela autora como a variedade da atenção onde ocorre uma mudança de escala e a percepção se reconfigure. Variedade da atenção, que numa metáfora, a autora descreve como se acionássemos o zoom¹⁹ de uma câmera, de modo que o campo que visualiza se fecha, formando um novo território de visualização e, assim, reconfigurando o campo

¹⁹ Refiro-me a definição trazida pelo Abecedário de Michael Fontana: Literacia dos Meios, em vídeo do Youtube localizado no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=rk2vp9eWaYI&feature=youtu.be&t=1789> no canal do CINEAD(Verbetes), acessado em julho de 2020.

de observação (KASTRUP, 2007). Trata-se, a nosso ver, de um "primeiro" encontro com os dados produzidos, lançando algumas questões iniciais e procurando refletir a partir dos autores que dialogam com a construção da investigação. Trata-se do movimento de invenção, de uma escolha, do que venha a ser a pergunta de pesquisa, da definição de um ponto de partida que sugere a questão a ser investigada. E o quarto gesto, o reconhecimento atento, que nos reconduz “[...] ao objeto para destacar seus contornos singulares” (KASTRUP, 2009, p. 45). Acreditamos como o conjunto de reflexões que surgem da experiência investigativa com cinema na escola do Vidigal, possam destacar algumas singularidades do processo, isto é, daquilo que destacamos os 'contornos singulares' dentre as práticas pedagógicas que realizamos como uma forma de habitar a pesquisa.

Outra inspiração no trabalho de Virgínia Kastrup (2012), que ao refletir sobre a atenção, mais especificamente na experiência estética, aponta dois lados imprescindíveis que procuramos exercitar em nossa prática de pesquisa: "um em que a atenção está voltada ao exterior, e outro em que a atenção está voltada para o interior, numa espécie de atenção a si" (KASTRUP, 2012, p.24). Isto é, estabelecendo um movimento de mão dupla que podemos atribuir à experiência de criação da pesquisa. Definidas pela autora através de algumas qualidades, tratando-se:

(...) sempre de uma experiência marcante, que não se dissipa e que não é facilmente esquecida”; ser uma experiência que possui uma unidade, onde as partes constituintes são reunidas sem emendas ou vazios. Ainda que composta por partes sucessivas, estas são reunidas numa síntese”; “tal unidade inclui de modo indistinto as dimensões emocional, prática e intelectual, que só a posteriori podem ser separadas. A dimensão emocional responde pelo caráter de totalidade da experiência, sendo própria da dimensão prática a conexão do corpo com o mundo a sua volta e da dimensão intelectual dar finalmente seu significado (*Ibidem*, 2010, p.39).

Ao procurarmos refletir sobre o processo de invenção das aulas e como experiência na escola um conjunto de artefatos foram sendo desenvolvidos no caminho. Nos referimos aos fragmentos dos filmes exibidos, algumas notas em um aplicativo de *smartphone*, anotações realizadas em folhas "soltas", registros de algumas falas dos estudantes em caderno de campo, alguns áudios registrados ao final das aulas, entrevistas com os estudantes, *e-mail's* com planos de aulas, apresentações em *Power Point*, algumas fotografias, os filmes/ fragmentos utilizados nas aulas e os próprios filmes realizados pelos estudantes nas aulas de iniciação ao cinema e fotogramas de filmes. Conjunto de artefatos investigativos que atuam como subsídios para as reflexões apresentadas neste estudo. Segundo Barros e Kastrup:

a produção de dados de uma pesquisa têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. Há coprodução (2009, p.70).

Algumas dessas inspirações acompanharam a experiência de pesquisa, que realizamos semanalmente durante o segundo semestre de 2018 a partir das aulas de iniciação ao cinema na escola do Vidigal. Partimos dos gestos de assistir à alguns curtas-metragens e/ou fragmentos de filmes, seguidos, quando possível, da realização de exercícios de "fazer" cinema na escola. Foi nesse contexto que procuramos desenvolver o conjunto de experiências de iniciação ao cinema na escola simultaneamente com a investigação. Com duração de aproximadamente 1h30 cada aula, durante aproximadamente todo o segundo semestre, desenvolvemos alguns exercícios de iniciação ao cinema (BERGALA, 2008; FRESQUET, 2014) como possibilidade de uma educação que potencialize os gestos de emancipação intelectual (RANCIÈRE, 2002) entre os sujeitos envolvidos.

A realização de aulas de iniciação ao cinema acaba por implicar numa estratégia não só de entrada do cinema na escola, mas que permite experiências de pesquisa que se fazem singulares à medida como o processo vai sendo construído. Ao partirmos da questão de pesquisa: como uma experiência de iniciação ao cinema na escola possibilita um comum inventado entre estudantes e professores?; Traçamos um caminho que revelou uma artesanaria em torno da pesquisa educacional, à medida que a experiência com as aulas atuou diretamente em nossos modos de produzir os dados de pesquisa (KASTRUP, 2009), assim como a produção destes dados de pesquisa vem atuando na forma de produção de significados à experiência.

Da possibilidade de atribuímos significados à experiência, partimos da expressão dos acontecimentos que alteram o cotidiano. A polifonia que os artefatos nos convocam a pensá-los como pistas investigativas inventadas no processo, permitindo, por sua vez, que fosse lançado o nosso *zoom*, nos levando a construção de caminhos investigativos e a produção de sentidos. Pensemos a partir da experiência com o **Efeito Kuleshov**²⁰ algumas relações sobre a produção de sentidos. Através de sua experiência:

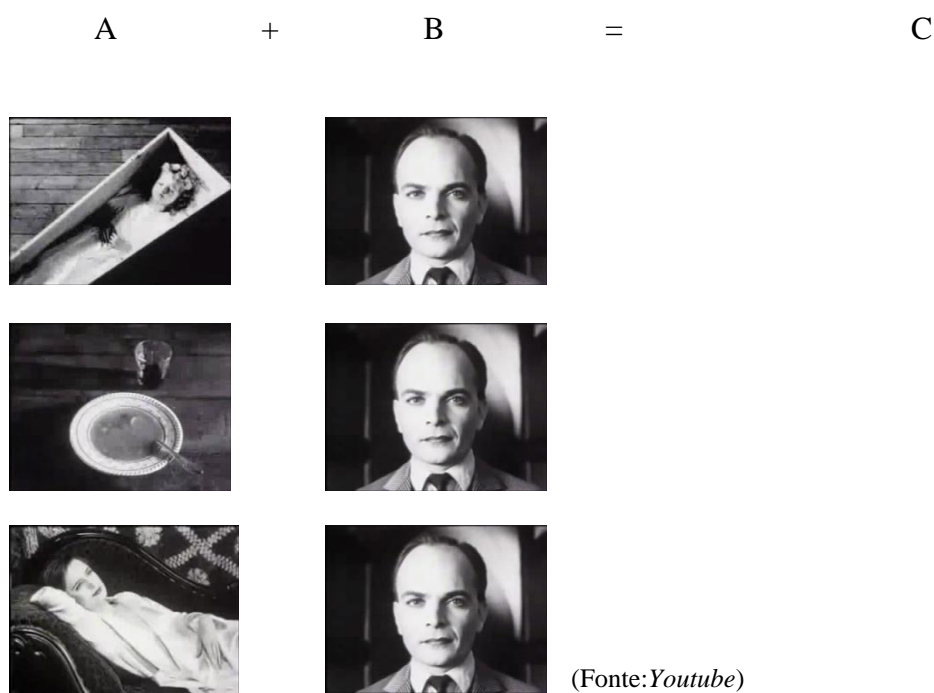
o cineasta e professor russo demonstrou os albores do século XX, que, por efeito da ordem na edição dos planos, é possível criar uma reação ilusória no público. Assim, um mesmo plano de alguns segundos de um ator filmado fazendo a expressão mais neutra possível, se editado depois de um plano de

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DwHzKS5NCRc> de Ivan Mouzzhukin

alguns segundos de uma criança morta em um caixão, fez com que os espectadores encontrassem tristeza na expressão do ator; se montada com uma imagem de um prato de sopa, fome; e se montada com a de uma mulher deitada em um divã, desejo. O plano do ator montado nos três casos foi o mesmo (FRESQUET, 2013, p.35).

Abaixo, na coluna A, apresentamos na seguinte ordem as imagens: a criança morta em um caixão, o prato de sopa e a mulher deitada no divã. Na coluna B, o *fotograma* do mesmo plano com imagem do ator expressando neutralidade na expressão. Da junção entre esses planos, A + B, chegamos a coluna C, que representa um novo reordenamento mental, provocando uma nova produção de sentidos. Que pode ser expressada da seguinte maneira:

Fotograma 1: Experiência com Efeito Kuleshov.



Percebe-se que através da relação entre duas imagens é possível produzir determinados sentidos, que segundo a experiência implica na construção de sentidos a partir das intenções do autor. Criando uma situação de proximidade com os movimentos de investigação na pesquisa educacional, procuramos nos valer da junção de artefatos investigativos de modo a compor e provocar a produção de diferentes sentidos, a partir das pistas que surgem na investigação. Ou seja, de uma maneira que venhamos a atuar sobre uma determinada realidade, gerando alguns movimentos de profanação em torno dela, de ressignificação, de invenção. Onde seja possível construir sentidos que já não venham pré-determinados. Outra situação que podemos observar está relacionada às questões temporais em torno dos planos que compõe o *Efeito Kuleshov*, uma vez que a

disposição das imagens não necessariamente estão associadas a uma linearidade em torno de sua produção. A filmagem dos planos da coluna A, por exemplo, são independentes da filmagem de B. E que poderiam ter sido produzidos para outras circunstâncias, com outra(s) intencionalidade(s). Mas que na relação A + B levam o espectador a determinadas percepções. Mas o que isso tem a ver com a pesquisa educacional?

A experiência de montagem do cineasta russo tem sido importante campo de inspirações e reflexões sobre estratégias de produção de sentidos na pesquisa em educação. Sendo o processo de montagem uma das possíveis alternativas para que o pesquisador venha a atuar na criação de Experiências/sentidos sobre a interpretação e leitura de alguma circunstância da prática que componham o seu estudo. Isto é, um movimento posterior a seleção de artefatos que surgem da experiência investigativa, da invenção de possibilidades narrativas que emergem ao relacioná-los e das reflexões que surgem desse encontro. O que buscamos realizar como abordagem teórico-metodológica da investigação é a apresentação de alguns artefatos (A), criando relações/sentido a partir de seu encontro com as inspirações e conceitos que conduzem a investigação (B). O que queremos dizer com isso, é que pré-determinar uma abordagem teórico-metodológica na maneira como nos colocamos a fazer pesquisa, implicaria numa condição única sobre a interpretação de determinada situação. De uma pesquisa condicionada a metodologia, onde os "resultados" poderiam ser apresentados no início, de forma independente do processo. Uma pesquisa que implicaria mais uma espécie de validação daquilo que se quer dizer. Implicando numa condição, que dada priori, e que "bem fundamentada num método", permita confirmar alguma "verdade". A reflexão que que fica é sobre qual o sentido de fazer pesquisa se a resposta já está pronta?

Estas condições das tradições da pesquisa educacional permitem questionarmos o **universalismo**²¹ imposto pela cultura ocidental, onde há uma espécie de necessidade de se legitimar uma verdade essencializada, que está presente e deve ser assumida por todos como verdade única. Mas sem que se questione, por exemplo, a construção da própria universalidade. Na prática educativa é possível nos valermos da combinação de diferentes métodos. Na pesquisa em educação não deve ser diferente, atuando no sentido de que seja possível experimentar as diferentes possibilidades narrativas com

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10&feature=youtu.be&t=3733>, Abecedário de Educação e Interculturalidade com Vera Candau, acessado em dezembro de 2018.

diferentes materiais, que podem ser um vídeo, uma fotografia, um registro de campo, por exemplo. Cabe a nós criar justamente combinações e rearranjos com eles.

A pesquisa em educação, portanto, implica numa espécie de processo de montagem. O que nos permite a escolha de determinados fragmentos e no processo de experimentar relações (re)criar sentidos, tal qual a disposição de dois planos numa sequência. Se o processo de montagem independente de uma linearidade na produção das imagens, por quê não se valer de tal recurso na pesquisa em educação?

Assim, novamente retomando uma aproximação entre montagem e pesquisa em educação, é importante descrever as gambiarras implicadas no processo de seleção dos artefatos que compõe a pesquisa, para que possamos, também, refletir sobre a disposição entre eles como forma de invenção de diferentes sentidos a eles.

2.1 Uma breve introdução às gambiarras como processos investigativos

Procuramos levar em consideração algumas das circunstâncias mencionadas como potencialidades e limites, para que pudéssemos investigar a partir de uma abordagem teórico-metodológica inventada no processo. Sugerindo o que chamamos por gambiarras de pesquisa, que surgem inspiradas nos "processos-gambiarra" (ASSUNÇÃO e MENDONÇA, 2016). A gambiarra defendida pelos autores, em sua forma ampla, é definida como uma prática de improviso, de reapropriação de algum recurso material disponível que o transforma e adequa a uma necessidade específica (ASSUNÇÃO e MENDONÇA, 2016, p.93). Defendendo, ainda que a(s) gambiarra(s) estão:

inserida(s) nas práticas da vida cotidiana e, apesar de sua aparente trivialidade, veremos que ela apresenta um potencial estético e político, que merece atenção. Mais do que uma simples ação que modifica um produto material, a gambiarra é também uma “maneira de fazer”, na acepção que Michel de Certeau dá ao termo, fugindo às regras e ao planejamento. Para além de sua funcionalidade, a gambiarra possui outras dimensões dignas de estudo. (*Ibidem*, 2016, p.93).

As gambiarras implicadas na pesquisa, assumem uma função de criação, nos permitindo relacionar e combinar os artefatos inventariados no processo, provocam um movimento que surge entre a experiência das aulas e a experiência de pesquisa. De maneira que através de narrativas, questionamentos, conflitos, tensões que emergiam desses encontros é que surgem as alternativas para investigarmos as experiências com

cinema na escola do Vidigal e das reflexões sobre um comum inventado entre os estudantes e nós, como o campo de investigações da prática educativa com cinema.

Esses processos-gambiarras nos permitem atuar entre as práticas pedagógicas com cinema e as práticas de pesquisa educacional, relacionando-as. A isto nos referimos ao par experiência/sentido na pesquisa educacional onde Larrosa (200) descreve o saber da experiência como:

um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (...) Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2002, p. 27)

Na prática educativa que realizamos no Vidigal, a cada encontro alguns materiais foram sendo produzidos. Procuramos organizar uma espécie de dossier, que no processo de investigação passou a ser chamado de Arquivo da Docência (CORAZZA, 2019) organizado através de três etapas: a de pré-produção, como o momento antes das aulas; a de produção, como a realização das aulas; e de pós-produção, sendo uma etapa posterior, com materiais que foram surgindo das experiências na escola. O trabalho de investigação consiste em apresentar alguns dos artefatos inventados no processo, provocando a expressão de alguns sentidos sobre um comum inventado.

Partiremos de 3 exemplos que foram materializados a partir da experiência de pesquisa. Pensemos novamente a partir da experiência com o *Efeito Kuleshov*, onde, novamente $A + B = C$, atuando na produção de sentidos. Na situação de pesquisa, A1, A2 e A3 representam três diferentes artefatos investigativos criados no processo; B, representa algumas reflexões em torno dos conceitos e inspirações que trazemos para a investigação; C, a produção de sentidos que surge do encontro entre artefatos, conceitos e inspirações. Isto é, daquilo que essa junção nos convida a pensar.

Refletimos sobre um exercício de produção de sentidos através de dados produzidos a partir de três situações no Vidigal: uma entrevista, uma nota de campo e *fotogramas* de um exercício realizado, que em seguida relacionamos com alguns pensamentos sobre o campo educacional, procurando tensionar a produção de sentidos a partir da experiência investigativa. A seguir um breve experimento relacionando as

reflexões a partir da Experiência com o Efeito Kuleshov a possibilidades/ alternativas metodológicas utilizadas no campo da pesquisa em educação

A1. ENTREVISTA

Fotograma 2: Entrevista realizada após participação no festival do Rio



Fotograma de entrevista realizada com um dos estudantes da Escola de Cinema do Vidigal

Fonte: Elaborada pelo próprio autor, 2019.

Registro do último encontro que tivemos com os estudantes. Realizado na semana seguinte ao Festival do Rio: Mostra Mirim²², onde os estudantes tiveram a oportunidade de representar a escola exibindo um filme que produziram no contexto das ações da Escola de Cinema, o filme *Só os crias do VDG* (2019). Na ocasião do festival, houve um programa realizado sobre a produção do filme, onde os jovens narraram sobre algumas das experiências com a produção do filme na escola. Além disso entrevistamos 3 dos estudantes que participaram das aulas e perguntamos algumas de suas impressões sobre o evento, a importância que atribuíam à escola de cinema e sobre o que consideravam de mais interessante em suas experiências com o cinema na escola.

Das falas dos 3 jovens houve um consenso sobre a importância de sair da escola, citando mais especificamente a ida à Cinemateca do Museu de Arte Moderna, como um dos momentos marcantes de suas trajetórias enquanto estudantes.

A2. NOTAS DE CAMPO

²² Vídeo produzido pela TV Escola sobre a participação de estudantes da Escola do Vidigal na Mostra Mirim do Festival do Rio: <https://www.youtube.com/watch?v=3L-nSF4xB1A&t=509s>

Registro realizado numa folha de papel ofício durante o terceiro encontro com os estudantes. Marca o início das propostas de iniciação ao cinema na escola, o que consideramos a primeira aula, tendo em vista que nas semanas anteriores estivemos na escola com a intenção de deixarmos de ser figuras desconhecidas. Nesse momento já éramos chamados de *Tio Léo e Tio Pedro*²³.

Durante a terceira aula de iniciação ao cinema, iniciamos indagando aos estudantes o que estavam fazendo ali (ao nos referirmos à "sala de cinema" da escola). - "*Queremos saber de vocês, o que estão fazendo aqui?*" - Sendo prontamente respondido por B. (13 anos/ 5º ano), "*de que estava ali, porque não queria estar em aula.*" (Relatos de campo, 2018).

Fotograma 3, 4 e 5 : Exercício filmado-montado

A3. FOTOGRAMAS DE EXERCÍCIOS DE INICIAÇÃO AO CINEMA



Fotogramas de exercício filmado-montado realizado por estudantes da Escola de Cinema do Vidigal

Fonte: Elaborada pelo próprio autor, 2019)

O exercício filmado-montado consiste em filmar pelo menos 3 planos em sequência que estabeleçam um sentido narrativo entre si. A escolha dos/as estudantes sobre o que filmar, em todos os exercícios realizados esteve concentrada em espaços da escola que designam o "fora da sala de aula", em geral em momentos de lazer, como o clássico futebol no pátio, conforme as imagens acima.

B. UM TEXTO COM REFLEXÕES GENERALISTAS E PRÉ-DETERMINADAS²⁴

Compreendemos que um dos principais desafios do cenário contemporâneo da educação vem sendo criar caminhos para que a aprendizagem, e conseqüentemente a

²³ Embora a todo momento pedíssemos que nos chamasse de Leo/ Leonardo e Pedro. A alcunha de chamar os trabalhadores da educação de "tios" era uma característica comum dos estudantes. Nos coube aceitá-la.

²⁴ Esse texto foi retirado da primeira versão do pré-projeto que serve como base para a escrita desta dissertação. Realizei exercício semelhante a partir de fragmentos de minha monografia, reinventando sentidos a partir de um texto desenvolvido em 2017, onde nunca havia estado na Escola do Vidigal.

escola, restituam-se de sentido para as crianças e jovens na atualidade. Portanto, nossas aulas, carregavam consigo o duplo desafio de lidar com uma espécie de “contraste” em torno da educação na contemporaneidade. De um lado, encontramos estudantes que concebem o modelo escolar vigente destituído de sentido. Do outro, professoras/es que muitas vezes não conseguem desenvolver propostas de ensino-aprendizagem dotadas de sentido (para os/as estudantes), sendo incompatíveis com os desejos de aprendizagem das crianças e dos jovens frequentadores da escola.

As situações apresentadas nos registros reverberam no discurso e nas práticas de muitos dos/as estudantes. De modo que passamos a constatar que muitos dos estudantes não se referiam as aulas de cinema como aulas. Muitos afirmavam, estar na aula de cinema para fugir de outra aula. Nesse sentido, estudantes e professores, muitas das vezes aparentam caminhar em sentidos opostos na contemporaneidade em relação a concepções de aprendizagem.

2.2 Uma breve reflexão sobre as Gambiarras como processos investigativos

Apresentamos 3 artefatos que surgiram no processo (A1, A2 e A3) e um texto elaborado antes mesmo da entrada na escola (B). Onde "B" apresenta um conjunto de reflexões generalistas desenvolvidas, repito, antes mesmo de que fosse realizada qualquer experiência na Escola do Vidigal. Um texto pronto, copiado e colado.

A principal reflexão/ questionamento que fica com este exercício é se esse mesmo texto poderia ser empregado em circunstâncias outras. Poderíamos, por exemplo, apresentar em "A" dados estatísticos formulados a partir de métodos complexos e de difícil compreensão, fragmentos de um documento da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro ou qualquer outro artefato que pudéssemos desenvolver no processo ou ter a intenção de apresentar como forma de justificar alguma coisa. A condição implicada aqui é de que, como no *Efeito Kuleshov*, $A + B = C$. Onde "C" passa a ser uma representação pelo espectador. Que tende a estar condicionada aquilo que, de antemão se propõe a responder. Algo pronto e desconexo de sentidos sobre o processo, sobre a experiência em si. Estando portanto, de acordo com a montagem que realiza entre artefatos e as reflexões tecidas sobre o objeto investigado.

A pesquisa em educação, como experiência formativa permite uma abertura às circunstâncias (que são incontornáveis) oriundas da prática Pedagógica, que seja

realizada a seleção de seus próprios artefatos (que dependem da criatividade do pesquisador) e a aceitação de que trabalhamos a investigação a partir de uma realidade inventada.

Nesta cena, procuramos nos ocupar do ofício do pesquisador/ professor numa dimensão onde se permita habitar a prática como alternativa de estabelecer os caminhos que adotará. Onde as gambiarras atuam no sentido de possibilitar o uso de diversas abordagens, desde que se tenha a devida atenção aos riscos de pré-estabelecer sentidos e reflexões a partir do uso de determinados métodos de pesquisa. Como forma de responder algo que já é sabido de antemão. Procuramos refletir, a partir da experiência do *Efeito Kuleshov* sobre essas construções narrativas, problematizando justamente a montagem entre método e as construções textuais dele oriundas, como forma de justificar um método singular que foi se construindo ao decorrer desta investigação.

CENA 3: INVENTANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CINEMA, INVENTANDO UMA PESQUISA COM CINEMA E EDUCAÇÃO (Gambiarra²⁵, Motivos Visuais do Cinema e Pedagogia do Fragmento)

Gam-bi-ar-ra: Solução improvisada para resolver um problema ou para remediar uma situação de emergência; remendo. (Definição segundo o dicionário)

Nesse sentido, refletimos sobre a experiência do trabalho da educação com o cinema no Vidigal enxergando algumas alternativas de rearranjo, que atuaram no sentido de ressignificar nossa experiência com o mundo e reinventar o cotidiano.

O próprio uso do cinema como alternativa pedagógica é um elemento que nos traz alguns indícios sobre esta lógica de reapropriação e transformação a uma necessidade específica. A proposta metodológica desenvolvida parte inicialmente da escolha de filmes e fragmentos de filmes, para que sejam exibidos no contexto escolar. O que permite uma proximidade a lógica de criar rearranjos como movimentos do processo pedagógico. Numa experiência com cinema na escola a escolha do que exibir é uma responsabilidade do professor. Portanto a eleição de determinados planos/ cenas por si só representa um primeiro movimento pedagógico sobre a criação de uma aula. Na pedagogia da criação, retratada por Bergala, o professor/cineasta enfatiza um exercício em que:

trata-se de fazer um esforço de lógica e de imaginação para retroceder no processo de criação até o momento em que o cineasta tomou suas decisões, em que as escolhas ainda estavam abertas. É uma postura que exige treinamento quando se quer entrar no processo criativo para tentar compreender, não como a escolha realizada funcionou no filme, mas como se apresentou em meio a muitos outros possíveis. Na criação cinematográfica, a todo momento se é confrontado com muitas escolhas, e a decisão é o momento preciso em que, em meio a todos essas possíveis, uma escolha definitiva é inscrita sobre um suporte: tela do pintor, página em branco, película ou faixa digital. (BERGALA, 2008, p.130)

A pedagogia desenvolvida por Bergala parte de um processo de escolha de filmes e fragmentos de filmes, apostando em seu uso como elementos condutores de cada aula/ experiência com cinema no espaço escolar. Para tal, é necessário que o professor-espectador se posicione de forma crítica e criativa sobre as formas de produção e o processo criativo implicado nas obras dos cineastas. Exibir filmes em contextos educativos é um processo de escolha a partir de outras escolhas. Assim, a tomada de decisões sobre o que exibir é uma primeira gambiarra implicada na prática pedagógica de uma experiência de iniciação ao cinema.

²⁵ Definição da palavra gambiarra encontrada no dicionário

É importante enfatizar que tomar decisões é um gesto que está além do cinema e das artes em geral, sendo presente nas práticas e atitudes cotidianas. A todo instante somos confrontados com inúmeras possibilidades sobre o que fazer, sendo necessário fazer escolhas. Um exemplo é o exato instante, onde você poderia estar fazendo inúmeras outras coisas, mas por algum motivo está realizando a leitura deste estudo.

Na criação cinematográfica não é muito diferente. O que queremos dizer é que o primeiro processo é a decisão sobre o que filmar. Esse gesto é tomado como a eleição dos elementos vão compor as filmagens, daquilo que desejamos apresentar, criar um ar de suspense, de curiosidade, de angústia, por exemplo, ao filmar um plano. Do instante em que se aperta o *REC* no equipamento ao momento onde se encerra a filmagem é importante pensar: o que se pretende com isso?

Esta pergunta nos leva a uma segunda reflexão em torno da importância sobre a tomada de decisões. O modo como filmamos os elementos escolhidos também imprimem sentidos sobre as imagens de um plano. Por exemplo, ao decidir filmar uma criança, a depender da forma como posicionamos a câmera, podemos criar sentidos narrativos diversos. Se a câmera está posicionada na mesma altura da criança leva a determinada percepção, mas se está na altura de um adulto a outra. A exibição de filmes que apresentem estas possibilidades estéticas e narrativas são alternativas para trazeremos esses referenciais/ inspirações para o processo de criação sem necessariamente precisarmos abordá-los a partir de nomenclaturas técnicas. A exibição de um plano em *Contra plongée*²⁶, por exemplo, elimina a necessidade de que seja abordado o termo como corriqueiramente é realizado em Oficinas de Cinema. Os estudantes, em geral, apresentam alguns anseios em pegar a câmera e sair a filmar. Criar uma aula com teorizações e nomenclaturas²⁷ pode tornar o processo desinteressante e chato. O que seria um mais do mesmo, tendo em vista que a Escola já faz esse papel, de estrita memorização de conceitos, para em seguida "colocá-los" em prática. Assim, seria necessário decorar os termos técnicos para em seguida praticá-los. Procuramos subverter essa lógica como aposta metodológica em nossa forma de realização das aulas. Fazemos a partir do que vimos nos filmes.

Ao tomarmos as primeiras decisões, estamos reforçando que se filme com intencionalidade. Eleger o que vai estar presente no enquadramento e como esses

²⁶ A câmera focaliza a pessoa ou o objeto de baixo para cima, com uma inclinação.

²⁷ Não desconsideramos a importância de que sejam apresentadas nomenclaturas técnicas. Entretanto, para a Experiência que realizamos, seria um desperdício do pouco tempo que dispúnhamos.

elementos vão ser apresentados é construir uma espécie de **roteiro de filmagem**²⁸, que não necessariamente é um texto escrito, organizado em escaletas e que precisa ser fielmente seguido na hora de filmar, mas sim um exercício mental, que procura através de exercícios de imaginação antecipar possibilidades para a hora de **gravar na escola**²⁹. Gambiarras e improvisos também fazem parte do processo e envolvem tomadas de decisões. Contudo, os improvisos não surgem de forma espontânea, é preciso ter algumas noções básicas para trabalhar o cinema a partir da técnica do improviso. Através destas duas premissas, procuramos proporcionar ao público alguns movimentos de ampliação da imaginação e da atenção, para a realização dos movimentos de criação/invenção de filmes. Assim, ao assistir aos filmes, buscamos algumas experiências de criação com o cinema (e através dele), de modo que nossos espectadores possam se posicionar como "diretores" e "diretoras" dos filmes/ fragmentos exibidos, vendo e revendo a planos e cenas, discutindo alguns de seus limites, tencionando o que vimos e ouvimos coletivamente e ampliando possibilidades inventivas sobre aquilo que podemos fazer de diferente (recriando outras possibilidades éticas, estéticas e políticas através da obra fílmica) ao realizarmos os nossos próprios filmes. Partimos, em geral, de algumas escolhas dos cineastas em seu processo de produção/ criação das obras, desenvolvendo possíveis alternativas para (re)inventarmos novos e diferentes caminhos para a exibição e realização de obras audiovisuais. Conduzimos esse primeiro movimento através de uma Pedagogia da Criação (BERGALA, 2005), que através da aposta de "Fragmentação de Planos e Cenas" permite a realização de um processo de curadoria que envolve a eleição de obras audiovisuais. Estas escolhas do professor, por sua vez, são o conjunto de obras fílmicas apresentadas aos estudantes durante as sessões de exibições.

A utilização pedagógica do cinema e do audiovisual se torna uma alternativa para a ampliação de repertórios e referenciais artísticos em espaços educativos. Sendo o ponto de partida para as práticas pedagógicas assistir aos filmes/fragmentos como movimentos que precedem os exercícios de "fazer" cinema. Assim, as práticas de pesquisa envolvem algumas gambiarras criadas a partir desse processo. Godard (2006, *apud* FRESQUET, 2013, p.92) "considera que gostar de cinema já é aprender a fazê-lo".

²⁸ Definição no abecedário de Vincent Carelli, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=QEXvtKe0rts&feature=youtu.be&t=446> , acessado em setembro de 2018.

²⁹ Definição no abecedário de Gabriela Augustowsky: Educação Audiovisual, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=6nVsBVW9Wdk&t=944s> acessado em 11 de abril de 2020

Para ele, assistir e fazer caminham juntos na longa viagem de uma realização cinematográfica." Bergala (2008, p. 62) descreve a importância de "organizar o encontro com os filmes" e de nos tornarmos iniciadores, "passadores" da linguagem cinematográfica (*Ibidem*, 2008, p.64). É nesse sentido que a escolha de filmes ou de fragmentos de filmes representa o gesto fundante de nossas práticas na escola. Para isso a escolha do que exibir já enfatiza a importância central em torno do processo de escolhas. Uma aula é fazer escolhas dentre um universo infinito de possibilidades.

Assim a própria exibição de filmes nesses cenários e contextos diversificados ressoam como possibilidades investigativas ampliadas sobre os possíveis modos como ocorrem as leituras da obra audiovisual, uma vez que cada experiência de exibição dos filmes se faz como um movimento singular, e que tende a se diversificar ao levarmos em consideração o contexto de exibição das obras audiovisuais. Elencando, por exemplo, fatores como: a audiência (ou o público para qual exibimos), os modos de exibição e a infraestrutura para a exibição; - além de outros, implicados no processo de produção dos filmes, séries, peças publicitárias e audiovisuais em geral. Em nossas experiências no Vidigal temos percebido um conjunto de fatores que na contemporaneidade implicam prováveis consequências sobre um empobrecimento da experiência estética, visto que o tempo da atenção e da fruição está em detrimento às lógicas empregadas pela indústria cultural e conseqüentemente pelo consumo a ela atribuída. A expectativa dos estudantes girava em torno de uma concepção de cinema *Hollywoodiano*, com planos e montagens aceleradas, sem que haja qualquer preocupação com o tempo de atenção e percepção daquilo que está sendo exibido. A exemplo, também, as peças publicitárias que criam e recriam um ilusório desejo de "ter", "comprar" ou "possuir" determinados objetos (em geral brinquedos de plástico, no contexto da primeira infância ou dispositivos tecnológicos para adolescentes), como um sentido único de "ser" no mundo e a ele "pertencer". A expectativa inicial de jovens entre 9 e 14 anos, era "naturalmente" condicionada pelas influências e referências que tem pela televisão e agora pela Internet (mais especificamente do *Youtube*). Procuramos, pois, subverter esta lógica, partindo de escolhas que implicassem em movimentos que proporcionassem outras formas de fruição e atenção dos estudantes através do contato com o objeto fílmico, partindo assim, da eleição de um conjunto de fragmentos que materializassem outras possibilidades estéticas e narrativas para os estudantes. Ampliando, deste modo, o acesso a novos e diferentes referenciais artísticos

através do cinema e do audiovisual, divergindo, pois, daqueles comumente empregados pelo mercado e pela indústria do cinema e do audiovisual em geral.

Assim, procuramos considerar a experiência audiovisual no ensino em sua especificidade, levando-se em conta de que sejam alternativas para mediar um encontro com o cinema enquanto arte, fomentando possíveis experiências estéticas e formativas. Para Fischer (1987, p. 231) “[...] uma das grandes funções da arte numa época de imenso poder mecânico é a de mostrar que existem decisões livres, que o homem é capaz de criar situações de que precisa, as situações para as quais se inclina a sua vontade.” Na contemporaneidade temos atravessado um conjunto de transformações, que implicam mudanças de hábitos, conceitos, pensamentos e outras formas de sociabilidade que se validam em geral das lógicas capitalistas. O sentido de experiência conflita com vivências cada vez mais superficiais impostas pelos ditames do consumo e da indústria cultural. (ADORNO, 1986; DUARTE, 2007; MATTOS, 2006)

A escola (e por conseguinte seus trabalhadores), porém, se mantém como uma das instituições que pode e deve subverter esta lógica. Sendo indispensável a liberdade para se expressar. Enxergamos nas artes a possibilidade de sermos livres para desempenharmos o nosso papel social, isto é, de como professores proporcionarmos experiências formativas aos estudantes.

Esse conjunto de experiências, a nosso ver, sugerem alguns indícios investigativos em torno dos modos de leitura dos textos audiovisuais e sobre a questão de como as imagens e sons que procuramos exibir nesses contextos, isto é, dos filmes como obra de arte e cultura, propiciam novas experiências formativas a nosso público. Procuramos identificar algumas pistas sobre a importância do trabalho com cinema e audiovisual, ressaltando o processo de escolha dos filmes como obras de arte realizadas por nós professores e sua importância como possibilidade de ampliação de referências artísticas através da escola.

Para Rezende Filho (*et. al.*, 2015) o gesto de assistirmos coletivamente a obras audiovisuais trazem consigo a possibilidade de aprender com os filmes. Sendo os estudantes e professores espectadores que partilham experiências de vida e conhecimentos que estão para além dos espaços educativos. A presença do cinema e do audiovisual pressupõe, portanto, características que estão além do controle do professor e que, em geral não são de seu conhecimento. Para tal, alguns fatores proeminentes devem ser destacados no "fazimento" da pesquisa. Uma vez que desconhecemos o que é

ser morador daquela favela. Uma vez que não somos cineastas. Uma vez que partimos de um movimento de estarmos todos e todas diante da mesma tela e dos mesmos filmes (ou fragmentos dos filmes). Uma vez que estamos diante dos mesmos exercícios de criação de filmes, mas somos levados a caminhos completamente plurais sobre os gestos de criação. Uma vez que vimos buscando, ao longo do processo, inventar nossos percursos de forma coletiva. Uma vez que a invenção de uma pesquisa se trata de uma experiência irrepetível. Procuraremos exemplificar, tecendo algumas aproximações para uma dimensão prática e experimental em torno dessas gambiarras na pesquisa.

Um exemplo das circunstâncias supracitadas está em torno da exibição de filmes, para em seguida realizarmos duas perguntas - *o que viu no filme? o que ouviu no filme?*- sendo fios condutores para partilharmos daquilo que há de singular e plural com e entre os estudantes nas sessões. De modo que as respostas a essas duas simples perguntas designam algumas das preferências, das escolhas, das expectativas e motivações dos estudantes na experiência de encontro com os filmes. A nossa função/responsabilidade, nesse sentido, é de mediar esse encontro. Ainda segundo os autores (*Ibidem*, 2015) é necessário considerarmos a experiência audiovisual no ensino em sua especificidade. Ou seja, situarmos algumas circunstâncias que implicam na recepção da obra audiovisual, que podem ser configuradas pelas condições de exibição, as características e limites do texto audiovisual, tendo em vista que cada espectador constrói suas próprias relações subjetivas com a obra fílmica, mas que numa exibição com o coletivo podem acarretar em formas de reendereço de acordo com uma fala, por exemplo. E exibir filmes no contexto escolar implica em brincadeiras e zoações frequentes. No contexto do Vidigal outras implicações na recepção dos filmes estavam em torno dos equipamentos que dispúnhamos e do espaço onde as aulas eram realizadas.

Portanto, analisar o contexto de exibição das obras audiovisuais é um elemento central para a investigação dos modos de recepção audiovisual no campo da educação. Onde é possível um conjunto de reflexões sobre:

como o espectador recebe imposições específicas na sua leitura de acordo com as instituições (neste caso, a escola ou a academia/comunidade científica) a que este contexto estiver submetido (REZENDE FILHO, 2015 p. 146).

Ainda segundo o autor "o contexto é, portanto, uma variável condicionante da leitura e que as adaptações e mediações produzidas pelo professor, por exemplo, são fundamentais na composição deste" (REZENDE FILHO, 2015, p.146). A proposta de fragmentação de planos e cenas, portanto, assumidamente é um modo de reendereço dos filmes. Da qual assumimos como uma das gambiarras da prática pedagógica implicadas pelas nossas intencionalidades como professores ao criarmos uma aula. Neste sentido, é importante salientarmos que as condições de exibição implicam um movimento prévio a própria exibição dos filmes³⁰.

Sendo o reendereço uma condição metodológica da experiência de iniciação ao cinema na escola e a pedagogia da criação uma alternativa prática para realização das aulas, quais os critérios que temos desenvolvido para a eleição de determinados planos de cinema em detrimento a outros?

Assim, a eleição e exibição destes fragmentos, que a princípio estão deslocados de um sentido narrativo linear, emergem como experiências estéticas que ampliam as potências para ver/registrar o mundo e altera-lo, materializados na aposta na produção de conhecimento como descoberta e invenção, colaborativa e compartilhável. Para a eleição de fragmentos buscamos construir algumas pontes entre (e através) dos conceitos/ noções de motivos visuais (BALLÓ e BERGALA, 2016), da igualdade de inteligências (RANCIÈRE, 2002) e da fragmentação de planos (BERGALA, 2008) como alternativa para o movimento de escolha dos filmes que temos exibido no contexto da escola.

3.1 - Uma breve introdução aos Motivos Visuais

Tomaremos como pontapé inicial desta explicitação as discussões de Balló e Bergala (2016) acerca do conceito de motivos visuais do cinema. Do qual procuramos nos debruçar em seu enfoque fenomenológico em torno do conceito de "motivo".

Segundo os autores, há um resgate do termo a partir da pintura. Onde motivo passa a ser uma expressão de uso corrente em determinado momento da história desta arte, onde os pintores começaram a sair de seus ateliers e a pintar a partir do motivo (BALLÓ e BERGALA, 2016). Descrevendo-os como fragmentos do mundo, da

³⁰ Esse movimento foi desenvolvido e compartilhado com Pedro Cupolillo em nossos encontros no Campinho, no campus da Praia Vermelha da UFRJ.

realidade, que são expressados por paisagens, situações do cotidiano, por exemplo, e que se relacionam diretamente com as ferramentas e os gestos de criação de cada artista.

O enfoque fenomenológico trazido pelos autores em torno do conceito de motivo, permite a cada um de nós partir das imagens que se tornam significativas ao assistir determinado filme, defendendo que, a partir de nossas próprias subjetividades criemos as condições de eleger determinado(s) fragmento(s) que enfatizem as singularidades da poética de cada cineasta.

O termo motivo procede do verbo latino *movere*, mover. Significa que possui a propriedade de movimentar, de produzir movimento. No cinema, motivo pode ser também diretamente relacionado ao desejo de criar.

Ao refletirmos em torno do conceito de motivo, há um resgate do termo a partir da pintura. A palavra motivo passa a ser de uso corrente em determinado momento da história desta arte, impulsionando diversos novos modos de expressão artística, onde os pintores que passam a retratar seus motivos. Isto é, incorporam a seu ato criativo fragmentos do mundo, da realidade, que são expressados por paisagens, situações do cotidiano, por exemplo, e que englobam as ferramentas e os gestos de criação de cada artista.

a palavra motivo passou a ser de uso corrente em um momento da história desta arte, onde os pintores começaram a sair de seus ateliers e a pintar a partir do motivo. Neste sentido, o motivo é um fragmento do mundo (uma paisagem, por exemplo) que o pintor elegeu antes de plantar seu cavalete (*Ibidem*, 2016, p. 11).

Ilustração 2, 3 e 4: Motivos visuais na pintura



2. Nascer do Sol,
Claude Monet, 1872



3. Moça no trigal, Eliseu Visconti,
1916



4. Os telhados de Collioure
Henri Matisse, 1905

Estas características se fazem presentes também na linguagem cinematográfica, pois apresenta influências e estímulos a partir de fragmentos do real. Sugerindo, desta maneira, uma série de motivos visuais que compõe o universo imagético de diversas obras cinematográficas. Alguns motivos visuais constantemente retratados no cinema

são "a janela, a nuca, a escada, o espelho, o duelo, a sombra, o corpo que cai (...)" (*Ibidem*, 2016, p.12). Numa aproximação mais enfática entre alguns cineastas e seus motivos, Balló e Bergala descrevem "as mãos em Bresson, os insetos em Buñuel, os caminhos sinuosos de Kiarostami, entre outros (...)" (*Ibidem*, 2016, p. 13).

Fotograma 6: Motivos visuais do cinema



O carteirista, Bresson,
1959



Um cão andaluz, Buñuel,
1929



O gosto de cereja,
Kiarostami, 1997

Os motivos visuais do cinema, em nossa compreensão, aparentam estar relacionados a uma série de características e formas de expressividade de cada cineasta, na sua relação com o mundo e de suas escolhas particulares no mundo, e que, frequentemente estão voltadas para a criação de suas obras cinematográficas. Desta maneira, torna-se completamente justificável que motivos visuais se repitam na linguagem cinematográfica, tendo em vista que assumem diversificadas formas de serem retratados por cada cineasta, que os levam a incorporá-los em suas obras, ressignificando-os e inventando novas possibilidades de retratá-los em seus gestos de criação.

Desta maneira Balló e Bergala descrevem que determinados motivos visuais do cinema se repetem, entretanto, "se tornam universais, plurais e ambíguos, o que levou os grandes cineastas a adotá-los, transformá-los e reinterpretá-los." (*Ibidem*, p. 16, 2016). Desta maneira incentivam um enfoque comparativo entre os gestos de criação de alguns grandes cineastas:

Como Jean Renoir, Nicholas Ray, Fellini e Bergman filmam uma mulher em um balanço? Como Hitchcock, Rohmer, Buñuel, Vertov, Oliveira, Kiarostami, Rossellini e Chris Marker representaram com sua câmera um personagem que dorme ou acorda? (*Ibidem*, 2016, p. 16).

É através desta perspectiva de invenção onde os motivos visuais do cinema se situam, que buscamos aproximá-los de uma reflexão pedagógica. Pensemos a situação hipotética de assistirmos a determinado filme em grupo. Através desta experiência podem surgir diversas ideias em torno de qual(is) motivo(s) visual(ais) estão sendo expressados na obra, algumas consensuais, outras nem tanto. Assim, compreendemos que a eleição de motivos visuais se potencializa na singularidade de cada espectador, representando, desta maneira, uma proposta que valoriza as diversas subjetividades e experiências daqueles que se confrontam com a tela e suas imagens em movimento. Possibilitando levar-nos a escolha de incontáveis motivos, a diversas formas livres e únicas de tradução daquilo que se percebe, sente, reflete e faz com que nos relacionemos com o filme, nos fazendo traçar caminhos próprios.

Onde, na medida em que diante da tela, com o mesmo filme, mesmas imagens e sons, cada espectador possui a total liberdade para experimentar a relação, a eleição e invenção de seus próprios motivos visuais em torno de determinada obra. Rancière (2012), constrói uma crítica sobre a estética, onde proporciona um período compreendido entre a separação as formas sensíveis de produção da arte e os seus efeitos nas formas sensíveis de recepção. Em sua obra intitulada *O Espectador Emancipado*, questiona, portanto, a visão onde supostamente existam homens de inteligência ativa e que, por esta condição dominam outros. Orientada por uma mudança de ordem política, Rancière abandona a divisão da sociedade em grupos destinados à obediência. A dimensão política sobre a estética, apresentada pelo filósofo, parte da necessidade de reconfigurar esta ordenação, sendo possível expandir novos modos de ver, ouvir e sentir.

Nesse contexto, Rancière tece uma crítica a possibilidade de calcular o efeito de um espetáculo sobre aqueles/as que o recebem. Para o autor a política da arte deve levar em consideração os efeitos estéticos dessa arte. Assim, a escolha de filmes nos desafia a cumprir este papel em alguma medida. A noção de igualdade de inteligências (RANCIÈRE, 2002) se dá como inspiração ao exercício de nossa prática docente na escola. Uma partilha, que no gesto de exibição dos filmes e no desafio de que cada um se coloque como diretor ou diretora dos filmes, desenvolve uma possibilidade de romper com as dinâmicas tradicionais da escola. É um convite a que cada um venha a fazer suas próprias escolhas, a opinar, a questionar, a de se permitir experimentar, imaginar, fazer. Assim, ao estarmos diante da mesma tela, do mesmo filme,

desenvolvemos nossas ideias coletivamente e daí surgem as alternativas para a criação de cada sujeito envolvido.

Desta maneira concebemos esse processo de travessia coletivo em torno dos filmes, como atitude-gambiarra, uma vez que há a fusão de um conjunto de ideias a cada novo filme ou fragmento exibido, e surgem novas possibilidades de invenção de mundos, que se fazem singulares e ao mesmo tempo plurais nos processos de realização de filmes com os estudantes. Apostamos que este gesto possa vir a se expandir através da proposta de criarmos filmes coletivamente, relacionando o movimento de exibição das obras a prática de alguns exercícios de fazer filmes com os estudantes na escola.

É nesse sentido que este movimento se faz como um convite à busca de nossos próprios motivos visuais, isto é, de fragmentos do real que nos apresentem como marcantes e que nos permitam, ao assistir aos filmes, a criação de nossos próprios significados e preferências diante de suas imagens. A eleição de nossos próprios motivos visuais ao assistirmos a determinado filme, para nós, enquanto docentes, se dá também como uma possibilidade de exercício de emancipação intelectual. Um primeiro movimento para a uma experiência de iniciação ao cinema na escola.

Ao relacionarmos os Motivos Visuais como potência do princípio de Igualdade de Inteligências, temos realizado a eleição de alguns motivos visuais a partir de filmes estrangeiros e nacionais. Sendo a seleção de filmes brasileiros uma das estratégias de entrada do cinema nas Escolas Públicas em consonância a Lei 13.006/2014 (BRASIL, 2014) que determina a exibição de 2 horas mensais de filmes brasileiros como componente curricular da Educação Básica.

A partir da eleição em torno de alguns motivos visuais nos filmes, temos realizado um inventário de fragmentos de filmes (BERGALA, 2008) – isto é, a seleção de planos/cenas que contenham os “nossos” próprios motivos ao assistirmos a determinados filmes. Neste estudo, apresentamos uma lista com algumas das obras que selecionamos para exibirmos ao longo do processo. Algumas conseguimos exibir, outras infelizmente não foi possível devido ao curto tempo que dispúnhamos. A eleição de fragmentos de Planos e Cenas a partir dos Motivos Visuais são uma possibilidade de ampliar os repertórios de filmes para o trabalho nas escolas. Da materialização de um arquivo que pode ser exponencialmente ampliado através de um trabalho colaborativo e que envolva pessoas com diferentes percepções em torno dos filmes.

3.2 Uma breve introdução à Pedagogia do fragmento

Um plano bem escolhido pode ser suficiente para testemunhar simultaneamente a arte de um cineasta e um momento da história do cinema, na medida em que implica ao mesmo tempo um estado da linguagem, uma estética (necessariamente inscrita numa época), mas também um estilo, a marca singular de seu autor (BERGALA, 2008, p. 125).

Decidir o que exibir é um processo de partilha dos filmes, de algo que se torna comum ao grupo. De modo que, professores e estudantes possam juntos, criar reflexões, levando a ideias que destituem a exclusividade de um saber sobre outro. Os modos de se apropriar dos fragmentos dos filmes são questões subjetivas e permeadas pelas relações do grupo. Bergala, ao pensar na escolha de fragmentos destaca dois modos: o primeiro, onde o trecho de filme é um extrato autônomo, apreendido em sua totalidade; e uma segunda perspectiva, do filme como um pedaço retirado de um filme, onde o corte está presente. Nas duas, ainda segundo o autor, é possível chegar a resultados pedagógicos interessantes.

A Pedagogia do Fragmento considera o plano como *a menor célula viva de um filme*. Possibilita, em sua essência, o desenvolvimento de um olhar atento, para além do fluxo narrativo do filme. Pode ser considerado um estudo que leva em conta a unidade menor que, gradualmente vai alcançando a integralidade do filme. Torna-se possível escolher ao que consideramos bom em algum filme, para isso é necessário compreendermos a distinção que o autor faz entre uma análise fílmica clássica e uma *análise de criação*. A primeira pode ser descrita como um modo de decodificação do filme, um modo de leitura do texto fílmico. Já a segunda, é identificada como uma primeira iniciação a **passagem ao ato**. É um exercício de se colocar na posição de criador, assumindo outras possibilidades sobre o que está vendo e ouvindo. É um exercício de se perguntar *o que faria de diferente se fosse você filmando?* - um exercício de **imaginação** indispensável ao processo de criação.

Na experiências do Vidigal, realizamos um exercício de escolha de fragmentos de filmes a cada semana. De maneira que pudéssemos exibir, procurando relacioná-los com os encontros anteriores, criando assim um conjunto de aulas que procuramos que dialogassem entre si. Os fragmentos escolhidos vão sendo descritos levando-se em conta algo do que vemos e ouvimos a partir deles. Sem que seja dita a intencionalidade ou o contexto onde foram projetadas as cenas ou fragmentos.

Fotograma 7: Filme *Cidade de Deus*, 2002



Fonte: Vídeo do filme *Cidade de Deus* – Pega a galinha (Youtube)

A primeira cena, é a de início do filme *Cidade de Deus* (2002)³¹ dirigido por Fernando Meirelles e Kátia Lunt. A icônica cena da galinha apresenta uma montagem paralela, onde a cada corte vão sendo revelados elementos da construção da cena. A cena inicia com uma faca sendo amolada em paralelo aos instrumentos sendo tocados. Pouco a pouco a utilidade da faca vai sendo revelada. Primeiro as cenouras, em seguida a galinha. Nos planos seguintes as patas amarradas de uma galinha viva são mostradas; em seguida o processo de preparo da galinha vai sendo exibido nos planos seguintes, enquanto a galinha amarrada parece assistir ao processo de seu próprio abate. Em seguida a fuga da galinha pelas ruas da *Cidade de Deus* precede o plano onde é exibido um prato com sangue, sugerindo a sequência que está por vir no filme (...)

No *Encouraçado Potenkin*³², filme que desencadeia um conjunto de estudos sobre a montagem cinematográfica, elencamos alguns fragmentos da clássica cena da Escadaria de Odessa. Através das imagens é possível vermos a descida de uma multidão pelas escadas, seguida por um pelotão de fuzilamento. Durante a descida, fatos vão sendo revelados durante o trajeto. Alguns dos personagens se repetem nos planos. Até que uma quebra se dá. Inclusive na trilha sonora. No momento em que uma mulher, carregando uma criança faz o movimento oposto, o de subida das escadas. Na sequência seguinte, a descida do carrinho de bebe demarca a continuidade da descida das escadas, onde novamente fatos vão acontecendo e sendo revelados durante o trajeto (...).

³¹ Fragmento – *Cidade de Deus* “Pega a galinha aí, meu irmão” Encontrado em : <https://youtu.be/jbR0hO49deU>

³² Link para o fragmento exibido: https://youtu.be/fl8km7b_zFE

Fotograma 8, 9 e 10: Fotograma do filme
Encouraçado Potenkin, 1917



Fotograma do filme Encouraçado Potenkin, 1917

No filme *O auto da compadecida*, inspirado no clássico livro homônimo da literatura brasileira, escrito por Ariano Suassuna, exibimos a cena de valentia do personagem Chicó. Uma cena extremamente narrativa, mas que permite um exercício da montagem dos sons que enfatizam o que acontece no extracampo.

Os fragmentos de filmes acima são exemplos de como podemos eleger determinados trechos das obras, criando rearranjos para o seu uso durante a prática educativa. Há ainda a possibilidade de que estes fragmentos estejam elencados a partir de alguns motivos visuais, sendo gambiarras que resultam algumas alternativas para a experimentação de fragmentos de filmes durante as aulas. Há ainda os rearranjos causados pelos encontros entre todos com os filmes.

3.3 As gambiarras para Produção de espaços-tempos para a Experiência com Cinema na Escola

Nesse estudo, procuramos desenvolver o conjunto de aulas de cinema no Vidigal a partir da perspectiva de "processo-gambiarra". A exemplo, algumas situações que nos levam muitas vezes a percorrer caminhos completamente inesperados, surpreendentes, e que para nós, representa muito do que tem sido realizar pesquisa no campo educacional. Ao pensarmos especificamente nas aulas, em alguns (muitos) momentos nos deparamos com uma operação quase que na clandestinidade, envolvendo uma série de gambiarras pra que os equipamentos "funcionem". Adaptadores, extensões, cabos. Com a atenção a que todo o equipamento esteja devidamente em condições de ser utilizado. Câmeras carregadas, tripés com a sapata, a moeda que fixa a sapata do tripé, a conexão de internet roteada pelo *smartphone*, alguns testes prévios de projeção e sons em tempo curtíssimo, arquivos exportados no *Codec* que funcionem na escola, a necessidade de

"loggar" o material bruto, de realizarmos a montagem dos filmes, etc. E se algo estivesse fora do planejado:

Era uma praxe o som falhar. Ou pior, começar com chiados e ruídos estrondosos durante as exibições. Principalmente quando havia concentração, o que gerava sustos, gargalhadas e brincadeiras por parte dos jovens. Em alguns encontros a única maneira de fazer a caixa de som funcionar era permanecer pressionando o conector manualmente. Fizemos algumas exibições utilizando desse "recurso" (relatos da experiência, 2018).

Há também as gambiarras de pesquisa que vão sendo inventadas nas relações, como nos momentos onde as experiências com cinema se sucediam às noites onde haviam operações policiais e que geravam um clima de tensão no grupo. Em geral as manhãs onde os estudantes estavam dispersos e/ou demonstravam desinteresse pela proposta apresentada.

Em algumas semanas os estudantes traziam consigo um pouco do clima de tensão de seu cotidiano. Havia dias que a escola estava cheia e agitada. Mas havia outros que estava mais vazia, silenciosa, uma espécie de tensão que aparentava rondar os espaços. Num encontro havíamos decidido iniciar exibindo somente o som de alguns filmes. Para em seguida reexibi-los com as imagens. O primeiro foi o curta exílio, sendo os seus sons identificados pelas crianças como tiros e alguma situação de confusão. Sem que houvesse qualquer menção à trilha sonora da cena inicial, com um som de percussão. Ao reexibir, agora com imagens, os jovens falaram que não eram tiros, mas que o som dava um susto. Mas com as imagens poderia mostrar alguma coisa diferente. *Fazer outro sentido*, como dito por um dos jovens.

Desta maneira, a partilha do cinema na escola tem se demonstrado uma experiência muito desafiadora na medida em que permite essas "atitudes-gambiarras" corriqueiramente. Procuramos articular essa atitude aos conceitos que balizam o que compreendemos como potente para a realização de uma experiência com cinema na escola e para a invenção de métodos para a pesquisa educacional.

Partimos de uma pedagogia da criação (BERGALA, 2008) que se dá na relação entre assistir e fazer filmes criativamente na escola como possibilidade da ampliação dos gestos de invenção dos estudantes. Pedagogia esta, que procuramos experimentar também como possibilidade de interrupção dos espaços e tempos na escola e com a noção de igualdade de inteligências. De uma tentativa de remeter a *skolé*, respeitando algumas circunstâncias, sendo o tempo livre para imaginar a criação, um exemplo. Masschelein e Simons (2011; 2013) refletem sobre a educação como maneira de acessar um conhecimento e a partir dele, criar algo "novo". Segundo os autores a escola é o lugar da emancipação e da igualdade, em que o tempo livre é oferecido de forma

democrática para todos, como o sentido do público. Suspender a função do que usualmente se atribui a algo, seria o modo de oferecer a possibilidade, potencializar que algo novo surja.

Nesta pedagogia, a situação de igualdade se dá inicialmente no gesto de partilha dos filmes na escola, como um bem comum. Ao estarmos diante da mesma tela, de um mesmo filme, somos convocados a ver, rever e transver os filmes. Para em seguida pensar e imaginar possibilidades de filmar a partir do nosso entorno. Sendo necessário observar e ouvir aquilo que está ao nosso redor. Na experiência com estudantes da favela do Vidigal, procuramos tensionar a atenção através do cinema. Criando pontes entre o que se revelava nas exibições dos filmes e da forma como os estudantes se relacionavam com eles. De modo que:

cada um pode dizer, por exemplo, como viveu a travessia do filme. E, a partir disso, podemos perguntar aos alunos como foi para eles a travessia do filme. E a partir daí, podemos começar a fazer pontes, a analisar. E pouco a pouco, chegar às ideias (Abecedário com Alain Bergala- Letra E de Experiência).

A etapa de exibição de referências tem como objetivo servir de inspiração/ ampliação de repertório para a criação de novos filmes. É o momento de promover um contato com as diferentes possibilidades de como comunicar através da imagem em movimento e sons. Por exemplo, alguns dos elementos constantemente retratados no cinema: "a janela, a nuca, a escada, o espelho, o duelo, a sombra, o corpo que cai (...)" (BALLÓ e BERGALA, 2016, p.12) e que nos fazem pensar sobre como cada cineasta filma/ coloca alguns gestos em prática através dos mesmos elementos.

Assistir é sempre um ver, rever e transver. Inspirados no poeta Manoel de Barros, que afirma: "O olho vê, a memória revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo!". Nesta etapa procuramos assistir aos filmes e fragmentos pelo menos três vezes em sequência. Na primeira de modo mais ingênuo ou espontâneo, deixando que as/os estudantes façam apenas a experiência de ver e sentir o contato com as imagens, na segunda vez, pedimos para prestar atenção para que não viram ou ouvirem na primeira vez e na terceira pedimos para contar os planos e para escolher um para fazer outras escolhas diferentes das que o/a diretor/a fez orientando as possibilidades para os elementos da linguagem cinematográfica (luz, paleta de cores, altura da câmera, duração do plano, tipo de plano, movimento da câmera, etc.).

O diálogo em torno dos filmes nos leva à junção das ideias que surgem no coletivo, reverberando em estratégias de criação singulares por parte de cada sujeito envolvido. Outro aspecto importante, é em torno da autonomia como espaço de criação.

Tendo em vista que passamos a negociar as regras do jogo sobre o que seria filmado, os estudantes passaram a se sentir desafiados, participando, portanto, do processo de criação das aulas. Tendo em vista que foram eles quem decidiram algo comum a ser filmado pelo grupo, consideramos essa "negociação" como algo intrínseco à metodologia que temos desenvolvido.

A ideia de um Estúdio de Criação se dá como um momento onde permitimos algum tempo livre para um primeiro exercício de imaginação sobre o que e como filmar. Não se trata necessariamente de um espaço físico, mas em proporcionar circunstâncias que favoreçam alguns movimentos de ampliação da imaginação e da atenção, sendo um primeiro ensaio para a criação/ invenção de filmes. O Estúdio de criação é, portanto, um espaço de partilha, uma vez que discutimos no coletivo as possibilidades sobre o que e como filmar. Mas também da subjetividade, uma vez que permite tomadas de decisões singulares por parte de cada participante.

“Meu filme nasce uma primeira vez em minha cabeça, morre no papel; é ressuscitado pelas pessoas vivas e os objetos reais que eu utilizo, que são mortos na película, mas que, colocados numa certa ordem e projetados sobre uma tela, se reanimam como flores na água.” (Bresson em Notas do Cinematógrafo). Esta etapa se chama Estúdio de Criação, pois é onde o criamos o filme pela primeira vez, em nossas cabeças. Neste momento somos, finalmente, criadores, artistas, cineastas e não há necessidade de equipamentos, basta a imaginação.

A última etapa do processo de criação, a passagem ao ato, nada mais é que a materialização dos exercícios em filmes. Não há como criar sem antes tomar decisões e, dificilmente, boas decisões são tomadas sem ter uma base referencial. Por isso acreditamos em um processo de criação, onde etapas são seguidas para que se filme de forma consciente; evitando a aleatoriedade.

É importante que o momento de materializar as decisões seja aproveitado da melhor maneira possível, afinal, pode ser muito divertido filmar. Então é necessário organizar; produzir as melhores condições possíveis para a gravação, gravar e saber como operar o arquivo produzido pela câmera ou qualquer outro dispositivo de filmagem.

Por fim, é importante ver aquilo que foi criado. Sendo o momento onde as criações são exibidas entre o grupo participante. Assim, torna-se possível ver, rever e transver as produções de cada estudante. Na experiência do Vidigal foi possível exibir os filmes produzidos no mesmo dia, devido ao curto tempo para as aulas.

O cinema e o audiovisual atuam também como importantes alternativas artísticas e culturais para dar materialidade à memória. Fazer cinema na escola pressupõe incontáveis alternativas para criar e recriar possibilidades para observar e intervir no cotidiano. Tendo em vista que criar um filme requer sempre um conjunto de escolhas, é necessário pensarmos criteriosamente sobre onde queremos filmar, o que estará no enquadramento e de que forma será filmado. Ângulos, cores e luz são alguns dos exemplos que fundamentalmente estão relacionados ao momento de gravar e que procuramos apresentar através de uma metodologia que foi sendo desenvolvida e organizada com a experiência no Vidigal. Nesse sentido, refletir sobre as aulas, pressupõe tomarmos como ponto de partida, para além dos quatro espaços e tempos que estruturam as práticas pedagógicas com cinema e educação, os exercícios que procuramos realizar com os estudantes, onde explicitamos algumas regras do jogo e definimos outras junto a eles.

É necessário apresentarmos algumas das etapas que passamos a desenvolver como forma de organizar o conjunto das aulas. Um fato interessante é que Pedro costuma definir essas etapas através de uma escaleta, que ele vai escrevendo conforme algumas necessidades vão surgindo e sendo acrescentadas. Mas que também podem ser apresentadas através de outras estruturas. Para pensar as aulas, por exemplo, costumo representar as ações da seguinte maneira:

1. Pré-produção	2. Produção (a prática):	3. Pós-produção:
------------------------	---------------------------------	-------------------------

<p>1.1. Escolha de materiais para a Exibição de Referências: Processo que envolve assistir aos filmes, realizando escolhas de cenas e/ou fragmentos para exibirmos na escola;</p> <p>1.2. Fazer os cortes necessários (fragmentação de planos): Para exibir os materiais é necessário armazená-los em algum local. Na experiência da Escola do Vidigal utilizamos sempre algumas alternativas: um Pendrive, um cartão SD, armazenamento na nuvem, Youtube ou Vimeo.</p> <p>1.3. A escolha de algum exercício, como ponto de partida para a realização de uma proposta prática. Entendendo a "condução" do processo como algo imprevisível e a importância de negociar as regras do jogo.</p>	<p>2.1. Preparação do espaço e testes: é necessário chegar na escola com alguns minutos de antecedência e realizar a preparação do espaço de exibição, levando-se em conta que o espaço é fundamental para as aulas. É imprescindível organizar a disposição das cadeiras, escurecer a sala de exibição, rotear a internet do smartphone para contarmos com esse recurso, além de realizar o teste de projeção e som;</p> <p>2.2. Realização das Aulas: Partimos dos Exercícios de ver, rever e transver filmes; do Estúdio de Criação; da Passagem ao Ato; e/ou da exibição dos filmes realizados durante as aulas;</p>	<p>3.1. "Desproduzir" o espaço: Algo que passamos a nos atentar, foi sobre a necessidade de "entregar" os espaços da mesma maneira que encontramos inicialmente. Para isso, a necessidade de um momento para reorganizarmos os espaços onde ocorreu a prática pedagógica.</p>	<p>3.2 Troca de ideias: Após as aulas, junto ao Pedro passamos a realizar uma espécie de avaliação</p>
---	--	--	--

em torno do processo, revisitando os nossos registros e já pensando em possibilidades para o encontro seguinte. Em geral na praça do Vidigal, no ônibus e no Campus da Praia Vermelha (em geral no campinho e às vezes na sala do Secult).

As aulas partiam dessa organização, onde essas três etapas foram sendo construídas ao longo do processo. Assim, tomamos algumas notas que, à cada semana, se materializaram em registros de campo como anotações de falas, fotografias e acontecimentos durante as aulas. Compreendemos também os filmes criados pelas/os

estudantes e os planos de aula como dados de pesquisa produzidos num movimento de coparticipação entre os/as envolvidos nas atividades de cinema na escola.

Nesta cena procuramos desenvolver algumas gambiarras para a prática pedagógica com cinema na escola, relacionando alguns conceitos como o de Motivos Visuais e Pedagogia do Fragmento, como alternativa metodológica para o trabalho desenvolvido no Vidigal. Procuramos também tecer algumas reflexões iniciais sobre o uso dos espaços e tempos de uma experiência de cinema na escola como forma de atuar e inventar uma prática de pesquisa através dos artefatos que surgiram na prática educativa. Assim, explicitamos algumas das organizações das etapas de criação que fomos experimentando e percebendo ao longo da pesquisa.

CENA 4: AULAS DE INICIAÇÃO AO CINEMA NO VIDIGAL: ALGUNS FRAGMENTOS DA PRÁTICA

Embora o cinema não tenha nascido com o propósito de ensino - é possível aprender, desaprender e reaprender a cada vez que se liga um projetor contra uma telona ou um quadro branco, ou bem quando flagramos ou forjamos o real com uma câmera ou montamos imagens e sons para construir sentidos e inventar mundos (FRESQUET, 2015, p.210).

O objetivo das aulas de iniciação ao cinema é de promover espaços na escola para ver e fazer filmes, entendendo-os como instrumentos de formação cultural

fundamental que permitem experiências de aprendizagens e subjetivações distintas, complementares ao projeto de formação escolar. Exibir filmes na escola permite recriar outras configurações sobre os espaços, tendo em vista que passamos a estar todos e todas diante de uma mesma tela e dos mesmos filmes e, ainda assim, apresentarmos diferentes percepções e experiências sobre uma mesma obra. Assim é possível desenvolver um trabalho a partir de diferentes possibilidades éticas, estéticas e políticas sobre aquilo que está sendo visto e ouvido em cada obra exibida.

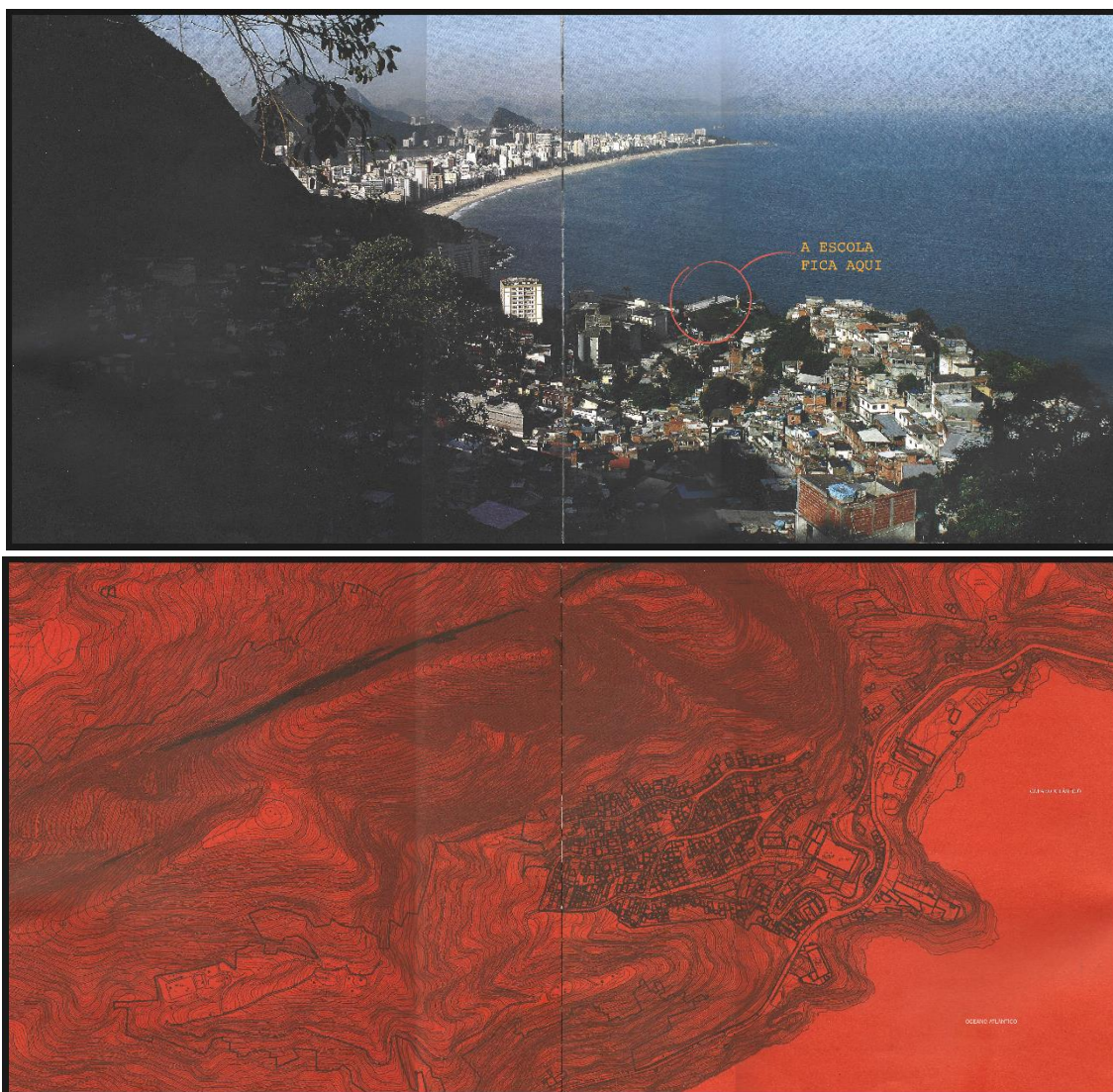
As aulas foram realizadas semanalmente durante o segundo semestre de 2018, com duração de 1 hora e 30 minutos cada encontro, sendo realizadas ao longo de 3 meses. Partimos de uma estrutura previamente elaborada, experimentando algumas possibilidades para a prática pedagógica, desenvolvendo um currículo construído ao decorrer do processo, manifestado através das gambiarras necessárias para este tipo de prática. É interessante ressaltarmos que cada espaço e tempo requer uma liberdade em relação à prática. Requer a liberdade de que se possa tomar o tempo que considerarmos necessário para aproveitarmos cada momento. Assim, cada momento da metodologia não possui uma condição canônica em relação ao tempo de duração, devendo considerar o grupo e o andamento de cada aula, respeitando o conjunto de práticas que passamos a considerar fundamentais para uma experiência do comum entre os estudantes. As etapas podem ser feitas de forma independente, sendo planejadas de acordo com as condições disponíveis e/ou para diferentes cenários.

Fotografia 1: A sala de projeção do Vidigal



(A sala de projeção da escola do Vidigal. Fotografia por Martha Guedes, 2018)

Ilustração 5: Localização da escola do Vidigal



Intervenção digital a partir da fotografia do catálogo *Nós do Morro, 20 anos – 2008*

(Todos os direitos reservados ao autor)

No trabalho feito na escola do Vidigal aprendemos a identificar algumas necessidades para a prática com cinema levando em conta as diferentes condições, como estrutura, público e tempo. Embora o "plano de curso" tenha sido adaptado através de algumas gambiarras, o objetivo central com as aulas manteve-se concentrado na ampliação de referenciais cinematográficos através da exibição de filmes brasileiros e internacionais e da prática de exercícios de realização de filmes, por parte dos participantes. Assim, o conjunto de ações que compõem este objetivo passaram a ser desenvolvidos em 4 espaços e tempos, que fomos percebendo como necessários ao longo do processo. Portanto, pensemos agora algumas das gambiarras que surgiram da dimensão prática com as aulas de iniciação ao cinema.

4.1 O que pode uma experiência de cinema na escola? (algo de um comum inventado)

O conceito de comum se define por sua consistência experiencial e concreta e constitui um desafio a ser permanentemente enfrentado, não sendo jamais conquistado de modo definitivo. Não sendo algo que se possa supor já dado, o comum se produz por procedimentos que vão à jusante da experiência, acompanhando as práticas concretas que comungam, uma vez que realizam partilha de um bem comum e, conseqüentemente, criam o efeito de pertencimento. (KASTRUP, 2003, p. 267)

Exibir filmes na escola permite recriar outras configurações sobre os espaços, tendo em vista que passamos a estar todos e todas diante de uma mesma tela e dos mesmo filmes e ainda assim apresentarmos diferentes percepções e experiências sobre uma mesma obra. É um gesto de partilha dos filmes e de alguns processos de iniciação ao cinema e ao audiovisual.

Na sala de aula havia alguns jovens que se destacavam por interesses mais particulares: havia um jovem fã de *K-pop*³³, o grupo das estudantes evangélicas, alguns jovens mais calados, outros/as mais questionadores/, o garoto mais velho que tinha um *i-phone* de última geração e a turma que aparecia de vez em quando. A grande maioria jovens negros. Todos moradores e moradoras do Vidigal. Diversas subjetividades e experiências envolvidas num processo de criação com o cinema. (Relatos da experiência, 2018)

Pensemos a situação de assistirmos a determinado filme em grupo como o grupo acima. Composto por pessoas completamente diferentes, inclusive nós. Através da experiência singular que é a travessia do filme (BERGALA, 2012), podem suscitar nos espectadores uma série de ideias em torno de qual(is) motivo(s) visual(ais) estão sendo expressados na obra, algumas consensuais, outras nem tanto. Com a exibição dos filmes

³³ Música Koreana.

ao nosso público compreendemos que o movimento de escolha por determinado(s) motivo(s) visual (ais) tende a se potencializar na singularidade de cada espectador. Num plano pode surgir algo marcante para um espectador, mas que não tenha o mesmo efeito para outro. Ao assistirmos a determinado filme, a noção de um comum como construção se faz presente, se estabelece no movimento de assistir aos filmes e, justamente, resulta na experiência e na partilha das diferenças sobre o que se viu e ouviu do filme, como uma experiência democrática de construção de singularidades.

Se as imagens podem criar um comum entre os espectadores é porque ela liga os separados sem preencher a distância que se abre entre eles. Numa frase: só é possível falar em comunidades de cinema se a imagem se tornar instância tanto de partilha quanto de divisão; se ela renunciar às figuras do Tudo e do Uno; se ela abrigar tanto a reciprocidade quanto a cisão entre os que a produzem (como criadores ou atores) e os que a experimentam como espectadores (GUIMARÃES, 2015, p. 48).

A partilha das imagens como espaço de criação para um comum, possibilita que, enquanto espectadores possamos escolher incontáveis motivos, a diversas formas livres e únicas de tradução daquilo que se percebe, sente, reflete e faz com que nos relacionemos com o filme. Isto é, de nossos próprios motivos, e que nos fazem traçar caminhos próprios. Ver um filme possibilita justamente essa pluralidade, que pessoas diferentes atravessem os filmes de modo completamente particular. Para uma experiência de criação, decidimos com o grupo filmar a partir de alguns “motivos visuais” comuns a todos, algo que passamos a negociar com os estudantes e chamá-las por *regras do jogo*.

Nessa explicitação, buscamos construir algumas pontes entre (e através) dos conceitos/ noções de motivos visuais (Balló *et. Bergala*, 2016), da igualdade de inteligências (RANCIÈRE, 2002) e da fragmentação de planos (BERGALA, 2008) como alternativa metodológica para a experiência com as aulas de cinema e algo sobre um comum inventado na pesquisa educacional.

Balló *et. al.* Bergala (2016) justificam que motivos visuais se repitam na linguagem cinematográfica, evidenciando que possam ser retratados de diversificadas formas por cada cineasta, incorporando-os em suas obras, de maneira a inventar as mais variadas possibilidades de retratá-los em seus gestos de criação. Ao partirmos desta perspectiva de invenção onde os motivos visuais do cinema se situam, buscamos tecer algumas reflexões diretamente relacionadas ao processo de negociar algumas regras do jogo comuns ao grupo.

É nesse sentido que a escolha de motivos visuais parece potente na expressão do princípio de igualdade de inteligências (RANCIÈRE, 2002), na medida em que diante da tela, com o mesmo filme, mesmas imagens e sons, cada espectador possui a total liberdade para experimentar a relação, a eleição e invenção de seus próprios motivos visuais em torno de determinada obra. E durante uma aula de cinema é possível ainda decidirmos sobre aquilo que pretendemos filmar. Ou seja, inventarmos no processo das aulas alguns possíveis motivos visuais comuns ao grupo.

Aparenta portanto, uma alternativa para que cada um de nós possa partir das imagens que se tornam significativas ao assistir determinado filme, defendendo que, a partir de nossas próprias subjetividades criemos as condições, também, de eleger determinado(s) fragmento(s) que enfatizem as singularidades da poética de cada cineasta. É nesse sentido que este movimento se faz como um convite à busca de nossos próprios motivos visuais, isto é, de fragmentos do real que nos apresentem como marcantes e que nos permitam a criação de nossos próprios significados e preferências diante daquilo que nos cerca. Procuramos observar a escola e alguns de seus possíveis motivos visuais como gestos de criação comuns, ao efetivamente gravarmos os nossos filmes. Tomando os caminhos supracitados, isto é, relacionando motivos visuais como potência do princípio de igualdade de inteligências, é que temos produzido uma experiência de criação, que nos levem a passagem ao ato.

O percurso das aulas é portanto indissociável das ações de pesquisa. Sendo o material inventado no processo e que parte de gambiarras metodológicas como possibilidade de invenção. Nossa pretensão é que este estudo contribua com as discussões sobre experiências pedagógicas de fazer cinema na escola com o processo de criação das aulas e da experiência de realização das aulas junto aos estudantes do 6º ano da educação básica.

É importante ressaltar que as aulas foram sendo planejadas à cada semana, onde procuramos levar em consideração alguns dos acontecimentos, curiosidades e desafios que foram emergindo desses encontros. Acreditamos que esta perspectiva de investigação amplia os horizontes de pesquisa já que “requer procedimentos mais abertos e ao mesmo tempo mais inventivos” (PASSOS *et al.*, 2009, p.8). Isto é, possibilita um trabalho a partir das marcas que tenham reverberado em nossas práticas, sendo o cinema na escola como ação que leva ao deslocamento pela via da criação. Assim partimos de alguns registros sobre as aulas como alternativa para refletir sobre algumas situações de uma ordem do comum que emergiram do campo. Procuramos,

nesse momento, algumas aproximações com as pistas do método da cartografia (KASTRUP, 2007; 2009). Entendendo a cartografia como:

um método de investigação que não busca desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente. Partimos do pressuposto de que o ato de conhecer é criador da realidade, o que coloca em questão o paradigma da representação. (KASTRUP, 2003, p. 264).

4.2 "Coé tio!" - o trajeto para o vidigal e alguns olhares sobre os minutos lumière

A Avenida Niemayer fecha pela manhã no sentido Leblon - São Conrado. Isso determina meu caminho pra chegar à escola. O melhor trajeto é ir até a Barra da Tijuca ou o Recreio dos Bandeirantes e de lá pegar um ônibus para a Zona Sul. Pego o BRT e sigo até o Recreio, onde desço no terminal. De lá caminho para encontrar Pedro no ponto de ônibus na Avenida das Américas. De lá, pegamos o ônibus e partimos para a escola. O "*E aí cara, o que vamos fazer?*", perguntado por Pedro - talvez seja a pergunta que sintetize os nossos desafios a cada encontro.

Às terças-feiras pela manhã, dispúnhamos de um curto tempo para exibirmos filmes e realizarmos algumas experiências práticas de "fazimento" de cinema. Uma pequena sala com projetor, um computador, uma caixa de som e algumas cadeiras enfileiradas, procurávamos inventar um outro espaço-tempo na escola através das relações que o cinema proporcionara. Era isso o que buscávamos fazer.

O que estamos fazendo aqui?, foi a minha pergunta a ele ao chegarmos na escola. E foi também o questionamento que provoquei aos 10 estudantes logo no início do nosso encontro: *o que vocês estão fazendo aqui? – Estamos por causa do cinema.* Respondeu uma das estudantes com certo ar irônico. Outra, em seguida completa *de que estava ali, porquê não queria estar em aula.* (Notas de campo).
Relatos da experiência 2018

A nota de campo apresentada talvez seja um reflexo sobre o momento "inicial" de nossas práticas. Foi necessário experimentar as possibilidades e entender algumas das dinâmicas que funcionavam ou não. Iniciamos projetando os dois primeiros filmes dos irmãos Lumiere: *A chegada do trem a estação*³⁴ (1985) e *A saída dos trabalhadores da fábrica*³⁵ (1985). Questionamos os estudantes sobre o que viam ou ouviam do filme. Durante esse exercício, de um primeiro encontro entre nós e os filmes, alguns estudantes de fato permitiam-se a falar mais sobre as suas impressões sobre os filmes, do que propriamente daquilo que viam ou ouviam: *É um filme com a*

³⁴ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=o2EwW_PqYIE, acessado em maio de 2018

³⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xZx3eEr1pqc>, acessado em maio de 2018.

câmera parada, tio [...] Isso são filmes? [...] Têm pessoas saindo do trem e também da fábrica. Foram algumas das falas que surgiram durante a primeira exibição.

Fotograma 11: Filme A chegada do Trem a Estação



(Fotogramas do Filme a Chegado do Trem a Estação. É possível ver o Ângulo escolhido, captando a chegada do trem e as pessoas que desembarcam)

Pedro comenta sobre a escolha do posicionamento da câmera nos dois filmes. Apresenta que no “filme do trem” a escolha do plano é possivelmente determinada por um ângulo onde se possa mostrar a chegada do trem e o máximo de passageiros que desembarcam. Em seguida, pedimos para que os estudantes se atentassem aos “personagens” que aparecem nos filmes. O cachorro, na saída dos trabalhadores da fábrica, talvez seja o mais peculiar dentre eles, mas que só foi descoberto ao reexibirmos aos filmes. Antes de fazer uma segunda exibição apresentamos algumas características e peculiaridades sobre o exercício *Minuto Lumiere*.

Ilustração 6: Imagens de apresentação durante aula sobre Minuto Lumiere

A prática do Minuto Lumière

O nascimento do cinema

Irmãos Lumière

venção do cinema (1895)

Augusto Lumière (1862-1954) e Lumière (1864-1948) nasceram em Lião, França. Filhos de Antoine-Louis Lumière, proprietário de uma indústria de fabricação de papéis fotográficos. Após frequentarem a escola se dedicaram a estudar a arte da fotografia, até chegarem ao Cinematógrafo. Louis Lumière foi o primeiro cineasta. O seu irmão Auguste partiu também nas primeiras descobertas.

O cinematógrafo

A primeira exibição

em 1895, no Grand Café do Boulevard des Capucines, em Paris, com cerca de 30 pessoas!

Agora vamos filmar

REGRAS DO JOGO:

câmera deve estar fixa ao tripé;

Só vale se for até um minuto, com a câmera TOTALMENTE fixa a alguma superfície; (sem tremer, de preferência em que ser filmado de dentro de qualquer lugar da es

ve aparecer no seu filme:

JANELA OLHO PORTA CARTEIRAS

Vamos a algumas exibições!

Apresentação projetada durante a aula sobre o Minuto Lumière

A história deste exercício possui íntima relação com a história do cinema, algo que em geral estudantes da educação básica desconhecem. Tivemos algumas surpresas durante as explicitações realizadas sobre esse exercício, alguns dos jovens já “conheciam” o cinematógrafo e algumas das suas especificidades, como as limitações de mobilidade do equipamento, tendo inclusive justificado a necessidade de um *rolo de filme bastante pesado* e a necessidade de girar uma manivela para gravar os filmes. Alguns dos estudantes recordaram também uma visita que fizeram à Cinemateca do Museu de Arte Moderna e o trabalho de restauração de filmes sobre a memória do Vidigal realizado pela professora Martha Guedes. *Tio, esse rolo de filme é igual ao que a tia marta levou no MAM?*, perguntou uma das estudantes.

A prática do Minuto Lumière e as origens do cinema, em alguma medida, cruzam com a história do cinema na escola do Vidigal e o próprio exercício de investigação sobre o território do Vidigal que vem sendo realizado junto aos estudantes. O Minuto Lumière produzido pelos estudantes (re)criam diferentes possibilidades de materializar a memória.

Ao reexibirmos os filmes, a estudante que respondeu que estava ali *por causa do cinema*, questionava a todo o tempo durante a exibição dos dois filmes *coé tio, por que a gente tá vendo isso?* Pedimos que *tivesse atenção, que assim entenderia seus próprios porquês*. Dissemos também que *o processo de montagem poderia nos apresentar algumas pistas pra isso. E que seria algo que apresentaríamos ao grupo, mas que seria necessário criarmos alguns Minutos Lumiere*.

Antes de propor o exercício prático, de criação de seus filmes, ainda assistimos outros minutos lumiere produzidos por outros estudantes e exibidos em duas edições da Mostra Mirim Minutos Lumière³⁶, e fomos comentando sobre algumas particularidades dos filmes.

Mostras Mirim – 2008

Início do filme em 01:10 (Trem)
Fizemos uma associação inicial com o filme dos irmãos Lumière, mas que logo foi dando margem a outras percepções. Procuramos trabalhar a partir da intencionalidade do diretor/a sobre a sincronicidade das ações ao longo do plano. É um plano que

³⁶ Disponível em <http://www.cinead.org/videos>, acessado em dezembro de 2019

aparenta um trabalho prévio de observação e de atenção. Tendo em vista que o momento de gravar está relacionado ao deslocamento do trem e do elevador. Um dos aspectos trazidos pelos estudantes foi o de alteração do campo sonoro no momento em que a porta do elevador se abre.

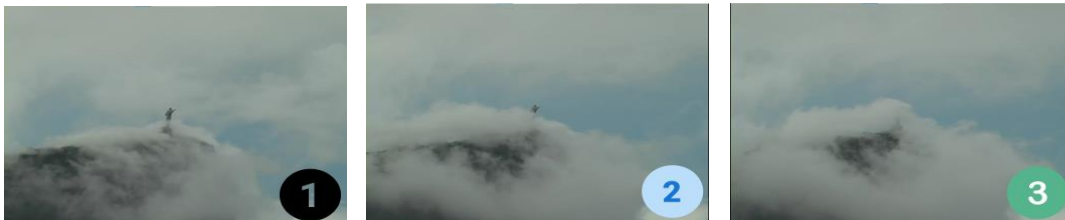
Fotograma 12, 13 e 14: Filme A Chegada do trem na mostra mirim 2018.



Fotogramas da chegada do trem. É possível perceber algumas mudanças no plano, sendo a câmera posicionada de dentro do elevador panorâmico. O cineasta respeitou as regras do minuto Lumière, criando uma noção de movimento no plano

00:00 - Cristo Redentor

Fotograma 15: Cristo Redentor



Neste plano, produzido por estudantes do Colégio de Aplicação da UFRJ, é possível enfatizar o gesto de ocultar e revelar. Nele, o Cristo Redentor ao longo do minuto onde foi filmado fica completamente encoberto pelas nuvens. É um plano, que de forma diferente do trem não é possível prever ou controlar algumas das ações.

05:10- Galinhas

É um plano que apresenta algumas surpresas após alguns segundos. Onde um número grande de galinhas saem por uma pequena porta ao longo de quase 1 minuto do plano.

05:20-Formigas

Neste exercício, o/a cineasta posiciona a câmera num formigueiro

08:00- Escola

Este minuto Lumière foi produzido na perspectiva de uma professora. Os estudantes questionaram justamente sobre onde a câmera foi posicionada. Alguns disseram que colocariam a câmera no fundo da sala, passando a registrar a partir da ótica dos estudantes do fundo da sala.

Mostra Mirim – 2009

14:18- Morro/Espelhamento

Neste filme a característica mais marcante é o espelhamento do morro produzido pela água. O reflexo vai sendo lentamente agitado pelo movimento do vento na água. Exibir um plano com essas características permite que os estudantes possam vir a perceber algumas possibilidades estéticas ao filmar algo espelhado.

É importante ressaltar que os planos escolhidos possam apresentar algumas intencionalidades para seu uso por parte dos professores, mas os modos de recepção têm se mostrado bastante singulares, levando a possibilidades que diversificam os gestos de criação por parte de cada estudante. É importante exibir como forma de ampliação de referências. Criando margem para que sejam tomadas algumas decisões inspiradas no que se viu ou ouviu de outro filme. Para o exercício do Minuto Lumière, apresentamos algumas das regras do jogo relacionadas ao exercício.

4.3 O Minuto Lumière (experimentando com as origens do cinema)

O Contexto

O Minuto Lumière é um exercício inspirado nas Vistas *Lumière* a partir da invenção do **cinematógrafo** em 1895. O cinematógrafo é um dispositivo de gravação e

projeção de imagens, uma pequena caixa de madeira que grava **imagens em movimento** com a duração de no máximo 55 segundos. O cinematógrafo chegou ao Brasil através dos irmãos **Affonso Segretto** e Paschoal Segreto, em 1987.

Regras do Jogo

A prática consiste em gravar alguns minutos como o dos irmãos Lumière. Isto é, **fazer de conta** que nossas câmeras, celulares ou filmadoras tenham a limitação do cinematógrafo. Assim, registrar entre 50 e 60 segundos escolhendo cuidadosamente o evento registrado, dado que não terá cortes posteriores. Também não podemos movimentar a câmera, que deve permanecer fixa em um tripé ou gambiarra durante a gravação.

Regras para a prática de Minutos Lumiere³⁷:

O filme deve ter no máximo 1 minuto

A câmera deve estar fixa/ Não podemos movimentar a câmera

Fazer a partir dos Gestos Comuns do Cinema

Regras sobre o que filmar, definidas junto aos estudantes:

No plano deve aparecer pelo menos uma janela ou porta

Um das particularidades sobre a prática deste exercício foi a de que inicialmente apresentamos três possibilidades de algo comum a ser filmado pelos estudantes, mas que durante a prática fomos aprendendo sobre a necessidade de negociarmos essa regra do jogo com todo grupo. Percebemos a necessidade de enquadrar algum elemento em comum, negociando essa escolha com todo o grupo. Por se tratar de um tempo curto para a prática, não foi possível realizar a exibição dos filmes no mesmo dia. Enfatizamos que no encontro seguinte exibiríamos aos filmes dos estudantes logo no início da aula. Isso, em alguma medida pareceu “confortar” a estudante que a todo o tempo questionava essa “forma” de fazer cinema, sendo ela, inclusive uma das estudantes que topou realizar o exercício.

³⁷ Regras e Prática de Minutos Lumière, disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1DtfyID6iox2SzUGDNNrMM3eEvVIh1QLH/view?usp=sharing>

https://drive.google.com/file/d/1LeJYqBXhiVyN8GiKLvme8x_w3onAbFEf/view?usp=sharing

<https://drive.google.com/file/d/1z2-draoQcokY-ZTZSxzdhtLsCVDCYWUZ/view?usp=sharing>, acessado em novembro de 2018.

Um dos desafios para pensarmos um comum inventado é justamente a partilha de questões que possam vir a ser comuns para o grupo. Explicitamos algo do contexto histórico sobre o Minuto Lumière, mas isso não bastou. Também não tínhamos uma resposta, tendo em vista que existem diversos propósitos para a prática deste exercício. Procuramos outras formas de experimentar o uso dos Minutos Lumière. O comum como espaço de invenção perpassa em alguma medida tensionar as questões que vão surgindo com o grupo.

4.4 "Tá tudo dando errado!"; o caos (im)produtivo / estudantes - três fotos/nenhuma história.

Iniciamos exibindo os Minutos Lumière produzidos pelos estudantes, realizando o exercício de ver, rever e comentar sobre algumas das escolhas realizadas. A princípio pensamos para esse encontro a realização de um exercício prático de montagem, fazendo alguns cortes e a junção de fragmentos dos planos produzidos durante a experiência com os Minutos Lumière realizados anteriormente. A nossa ideia foi a de explicitar algumas das possibilidades para a prática desse exercício, sem que houvesse qualquer explicação, apenas dispondo os planos e realizando algumas práticas na ilha de edição. Dissemos aos estudantes que seria realizado um exercício de montagem. Isso trouxe uma curiosidade maior por parte dos estudantes, que criaram uma expectativa sobre o que seria feito. Também em nós, pelo desafio que seria o de realizar os cortes durante a aula.

Entretanto, a proposta teve de ser ressignificada pois o *software* de edição no computador da escola não funcionava. Uma espécie de frustração coletiva que originou um clima caótico de gritaria e extrema agitação dos estudantes. *Então vamos logo filmar, aonde tá a câmera?* Nesse encontro, a quantidade de estudantes presentes era bem maior que a anterior. Percebendo a necessidade de reinventar a proposta, decidimos improvisar algum exercício. Decidimos realizar o exercício de inventar uma história a partir de no mínimo 3 fotos. Para isso, decidimos exibir um exercício produzido por estudantes da Escola de Cinema do Instituto Benjamin Constant e alguns fragmentos dos filmes *Os óculos do Vovô* (1913), de Francisco Dias dos Santos e [Vinil Verde](#) (2004), de Kléber Mendonça Filho.

Fotografia 2: Exercício de contar histórias com alunos d baixa visão do Benjamin



Constant

(Exercício produzido por estudantes com baixa visão do Instituto Benjamin Constant)

A exibição do segundo filme capturou a atenção dos estudantes, sobretudo por seu teor narrativo. A montagem a partir de fotografias acrescida pela narração do próprio diretor levavam a curiosidade sobre o que aconteceria na sequência do filme. Combinamos de assistir ao curta-metragem na íntegra após a realização do exercício de fotografar e contar uma história a partir das fotos. Na volta continuamos a exibição do filme até que o sinal tocou. Alguns estudantes foram saindo, outros 5 foram permanecendo até que uma professora os chamou. *Poxa, eu queria saber o que vai acontecer*, disse um dos remanescentes. Apresentamos como encontrar o filme no *Youtube*.

CONTAR UMA HISTÓRIA A PARTIR DE FOTOS

O exercício consiste em fazer até 3 fotografias e colocá-las em relação, de modo a contar uma história.

Regras do jogo

Fazer 3 fotos e contar uma história

Fotografia 3: Exercício no pátio



Foto feita por um estudante

A prática desse exercício, de certo modo inesperado, foi um tanto desastroso. Os estudantes realizaram as imagens, entretanto, não conseguiram estabelecer um sentido entre as imagens. Outra situação que percebemos foi que não negociarmos previamente as regras do jogo sobre o que filmar ampliou a dispersão dos estudantes. Se por um lado a prática de um exercício sem as regras do jogo sobre o que filmar aparentava maior liberdade para os estudantes que participaram do processo, a ausência de delimitação e especificação sobre o que filmar prejudicaram a prática do exercício como um todo. Havia demasiada ansiedade em *pegar a câmera, em fazer*. Entretanto pouca preocupação com o *que fazer*. Pela quantidade de estudantes presentes, procuramos negociar que, num primeiro momento, o exercício inicial seria fazer de conta que pudéssemos fotografar utilizando as mãos para enquadrar, algo que foi realizado por uma parte do grupo apenas. Assim, fomos ao pátio com o grupo para a realização do exercício, mas nem todos de fato experimentaram o gesto de enquadrar antes da realização do exercício de fotografar a partir de elementos escolhidos no pátio da escola. Além disso, o material produzido durante esse exercício foi perdido devido a problemas em seu *backup*.



Fotografia 4: Estudante realizando exercício de fotografia

(Estudante se preparando para realizar o exercício de fotografia)

A medida em que o tempo disponível parecia se desperdiçar, algo sobre uma experiência com um comum também se revelava. Estabelecer regras do jogo melhor explicitadas, elencando possibilidades comuns sobre o que se filmar evidenciavam maior rigor ao exercício, ao mesmo tempo que colocava os estudantes a refletir sobre espaços comuns, conferindo diferentes significados a eles através dos seus gestos de criação. Estabelecer um comum, nesse sentido, pressupõe a participação coletiva na construção de algumas regras do jogo.

4.5 A montagem a partir dos minutos lumière (ou um motivo para a prática dos minutos lumière)

Este exercício foi inspirado no questionamento sobre a partir da prática dos Minutos Lumière, ou melhor, inventado com gambiarras a partir de outra aula. Iniciamos realizando a exibição dos 3 Minutos Lumière diretamente na *Linha do tempo* do *software* de montagem.

Após a primeira exibição questionamos o que estavam vendo. Alguns estudantes disseram ser os Minutos Lumière que produziram. Perguntamos o que estava diferente na exibição. Alguém se arriscou a dizer que estava num programa de computador. Dissemos que o exercício seria de encaixar blocos. Fizemos alguns cortes e uma nova disposição nos planos, para em seguida reexibir o resultado. *Nossa*,

ficou muito diferente. Agora tá mais rápido! [...] Caraca tio, é pra isso que serve esse programa; [...] Eu quero aprender a fazer isso.

Qual o contexto?

Este exercício foi inspirado em questionamentos sobre a prática do Minuto Lumière. Sendo uma forma de apresentar algo do processo de reordenar os planos conferindo a eles outras possibilidades de sentido.

Como é (regras do jogo)

Primeiro é importante assistir ao planos produzidos no programa de edição. Pensar o filme em até um minuto, pensando em até 10 fragmentos (planos) a partir dos Minutos Lumière.

O filme deve ter entre 5 e 10 planos (fragmentos dos Minutos Lumière)

Fazer uma Decupagem de cada plano individualmente

Este exercício é uma gambiarra através dos Minutos Lumière. Com a possibilidade de alterar a ordem de planos na **edição** e de realizar ajustes posteriores, é possível conferir outros sentidos e ritmos aos planos realizados. É uma alternativa para o entendimento sobre o uso de cortes nos filmes, através do uso de cortes. Fomos realizando esse exercício coletivamente, montando de diferentes formas filmes a partir dos Minutos Lumière. Não gravamos narração dos filmes, mas ao exibirmos as produções realizadas eles narravam e construíam sentidos para as imagens inventadas com os minutos Lumière. Estabelecer sentidos para um comum, entre professores e estudantes, perpassa inventar outras narrativas através do uso de imagens. Nesse exercício, especificamente, de produções realizadas pelos próprios estudantes.

4.6 FILMADO MONTADO

O filmado montado é outro exercício que aborda a montagem cinematográfica através da criação de uma cena na câmera. O exercício consiste em gravar uma cena linearmente através dos planos filmados por uma câmera. A cena deve apresentar a quantidade de planos a ser construída com o grupo, de modo a contar alguma história. Pode ser também negociada alguma regra do jogo comum sobre o que filmar.

Qual o contexto?

Através do exercício do Filmado Montado, procuramos tensionar a atenção para entender um pouco do que pode ser a montagem de um filme. A montagem é um processo que consiste em selecionar, ordenar e ajustar planos para a criação de um novo sentido. Em geral a montagem é realizada através de um programa de edição, mas a nossa proposta consiste em tentar realizar os cortes, ajustes e ordenar os planos pela própria câmera. Assim acreditamos que é possível experimentar um pouco da montagem durante a própria gravação dos exercícios. Este exercício foi inspirado no cinema de Jonas Mekas que ia com a sua Câmera fazendo muitos registros do cotidiano, familiares, de viagens, e ao exibir aparecia uma montagem na sequência que foi filmando.

Como é (regras do jogo)

Pensar o filme em uma determinada quantidade de planos (no mínimo dois, no máximo cinco), com a impossibilidade de alterar a ordem de planos na **edição** e de realizar ajustes posteriores. A criação do exercício envolve a imaginação de cada plano individualmente, fazendo uma espécie de **decupagem** mental que recomendamos **registrar** de alguma forma, um inventário que pode ser um abecedário, um áudio, lista etc. O importante é não perder nenhuma ideia.

O filme deve ter entre 2 a 5 planos

Decupagem/ Especificação de cada plano individualmente

Apresentar alguma ação na relação entre os planos

No plano deve aparecer pelo menos um/a estudante com o uniforme do Município do Rio

A negociação das regras do jogo para esse exercício:

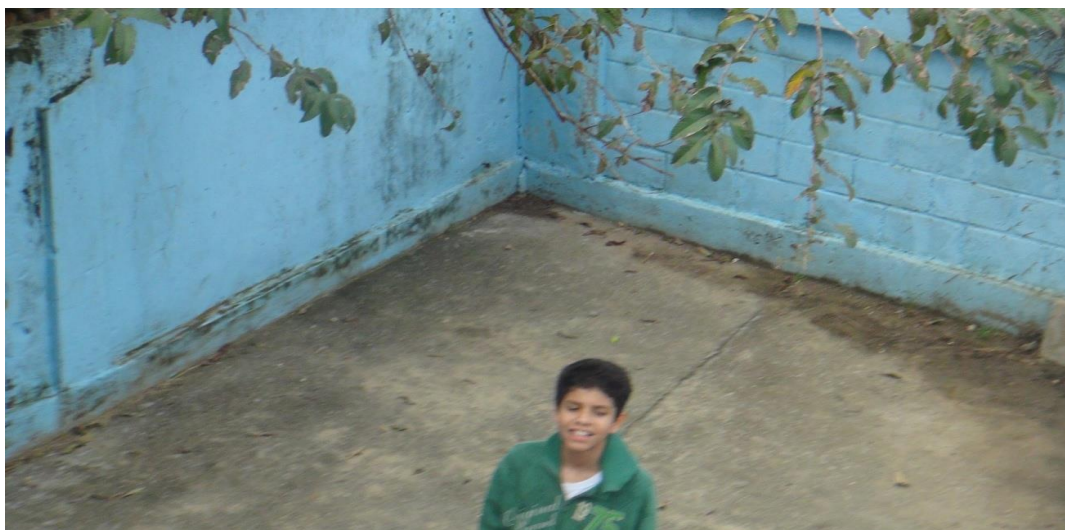
A regra do jogo foi negociada para que se filmasse com a câmera na mão, buscando movimentar a câmera para enquadrar diferentes eixos e posicionamentos em um mesmo plano. É importante manter uma **disciplina** com relação a dinâmica dos exercícios e cumprimento das regras do jogo. Ao negociar as regras, estamos

permitindo a realização dos exercícios em diferentes contextos. É possível escolher a partir de elementos que são comuns no cotidiano onde se realiza a prática educativa.

Fotografias 5 e 6: Estudantes na escada e na parte de baixo do pátio



(Fotografia durante a produção do exercício filmado montado)



(Fotografia durante a produção do exercício filmado montado)

Algo que chamou a atenção na prática deste exercício foi a atenção dos estudantes em respeitar a regra de filmar somente quem estivesse usando o uniforme. Desta vez o grupo decidiu como regra do jogo filmar quem estivesse usando do uniforme escolar. Um dos exercícios realizados apresenta no primeiro plano um morro. É possível ouvir sons, mas sem que seja revelado do que. No plano seguinte é revelada uma partida de futebol no pátio da escola. No último plano onde é o gol; No segundo filme um livro na escada é apresentado no primeiro plano. Em seguida a câmera se

desloca e revela o rosto da estudantes. Para no último plano revelar seu uniforme e a vista do Vidigal. O terceiro filme possui dois planos. No primeiro plano a câmera se aproxima em direção ao olho de uma estudante, a câmera chega bem próxima do olho. No segundo plano, a câmera afasta do olho da estudante e **revela** outras estudantes, que não estavam lá no plano anterior, ao seu redor. O quarto filme apresenta dois estudantes brincando de bola, até que a bola acerta a cabeça de uma das estudantes.

4.7 DESLOCAMENTOS SONOROS. SONS QUE INVENTAM IMAGENS

Ilustração 7: Power point usado durante as aulas sobre som

Os sons no cinema



A primeira exibição

Vocês lem bran ?




[A chegada do trem a estação \(1985\)](#) [Saída dos Trabalhadores da Fábrica](#)

Imaginem com sons!

Irmãos Lumière

Vocês lem bran ?

venção do cinema (1895) • [Primeiro filme com som \(1927\)](#)




Agora vamos filmar

REGRAS DO JOGO:

- 1) Escolher **TRÊS** sons dentre os apresentados;
- 2) Inventar uma história em **TRÊS** lugares **DIFERENTES** da escola; Exemplos: Sala de Aula, Pátio, Refeitório, banheiro, quadra etc.
- 3) Filmar **TRÊS** planos de 30 segundos no máximo, cada. Um para cada som.

Dica:

O SOM **NÃO NECESSARIAMENTE** DEVE ESTAR NO ENQUADRAMENTO

Fonte: Elaborada pelo próprio autor

Esta acabou sendo a última experiência prática realizada na escola. Procuramos retomar algo dos encontros anteriores como forma de situar o período histórico onde surge o som no cinema e também como ele pode ser utilizado na montagem como forma de enfatizar alguma ação, antecipar outras, criar tensões e sentidos que se diversificam de acordo com o uso atribuído na montagem.

Iniciamos exibindo somente a faixa sonora do curta-metragem *Exílio. Tio, eu acho que isso daí são sons de tiros e deve tá tendo alguma briga também. [...] É tiro*

isso daí, tio. Antes dos sons dos “tiros”, identificados pelos estudantes, o filme traz uma trilha sonora que não foi mencionada, com instrumentos de percussão. Ao reexibir o filme, dessa vez com as imagens, novamente nenhuma menção foi feita aos sons dos instrumentos de percussão. E os estudantes aparentavam surpresa ao se atentarem que, o som dos “tiros”, em relação com as imagens apresentadas no filme, das ações do personagem nos primeiros planos do filme, criavam outro sentido. Durante a conversa, relacionada à exibição do filme, procuramos discutir sobre a importância dos sons no filme e como apresentam outras alternativas para a criação através da montagem, desta vez criando relações entre o que se vê e o que se ouve dos filmes. Sobre como uma faixa sonora também pode enfatizar sentidos ou ainda criar outros tipos de relações para os espectadores.

Exibimos na sequência um fragmento do longa-metragem *O Auto da Compadecida*, dessa vez exibindo imagens e sons simultaneamente. O exercício de assistir ao filme procurando identificar os sons “montados” no filme se mostrou como bastante interessante pelos participantes, que identificaram os sons que complementavam as ações do personagens e do que estava no extracampo.

Exibimos também dois vídeos que abordam justamente essa relação dos sons no cinema. Para em seguida propor um exercício de imaginação, com a possibilidade de filmar algo para “completar” ou ser “completado” por um som.

4.8 EXERCÍCIO DE IMAGINAÇÃO A PARTIR DOS SONS

Consiste na exibição de fragmentos de sons dos filmes, para em seguida perguntarmos sobre aquilo que ouvimos nos filmes e quais imagens imaginamos a partir disso. Em seguida realizamos a exibição com as imagens do filme, para pensarmos as construções narrativas que o som pode ou não nos levar a construirmos. Em seguida inventariamos alguns possíveis sons para pensarmos em filmar a partir deles.

Exibir ao menos 2 cenas de filmes

Ouvir e comentar, para em seguida ver e ouvir e comentar de novo

Filmar algum plano e colocá-lo em relação com algum som

ou escolher um plano de um filme e colocá-lo em relação com algum som através da montagem

Nesse dia colocamos todos os sons para tocar duas vezes, conforme a sequência:

Ilustração 8: Sons

SONS EXIBIDOS	
Andando	Correndo
Água	Passando página
Sinal	Roncando
Telefone	Máquina de Escrever
Tic Tac	Mosquito
Vento	Portas Fechando
Vidro Quebrando	Praia com Gaivotas
Aplausos	Avião passando
Batendo na porta	Carro
Chuva com Trovões	Coisas Caindo
Coração batendo	

Sugerimos que os jovens escolhessem mentalmente até três sons dentre os exibidos e que, durante a semana pensassem alguma coisa pra filmar na escola para realizarmos um exercício de montagem entre os sons e as imagens por eles produzidas. Infelizmente este acabou sendo o último encontro devido as operações policiais que se intensificaram na favela, encurtando o período de atividade com cinema na escola durante o ano de 2018.

Nesta cena apresentamos algumas das gambiarras que surgiram das práticas educativas com cinema na escola do Vidigal e que procuramos colocar em prática, percebendo alguns dos desafios de estarmos implicados na pesquisa tanto como professores como pesquisadores. Assim refletimos sobre alguns artefatos produzidos na experiência, apresentando algumas das reflexões sobre os encontros e algo sobre um comum inventado que procuramos estabelecer entre nós, professores e estudantes. Sendo possível experimentar alguns dos exercícios e as gambiarras oriundas da escolha dos filmes/ fragmentos exibidos, tendo em diversos momentos que percorrer caminhos completamente diferentes do que poderiam ser imaginados de antemão, que nos levaram por exemplo a reflexões sobre a importância de definir algumas regras do jogo. A retomada ou "redescoberta" dos artefatos da investigação após algum distanciamento, possibilitou justamente refletir sobre o que faríamos de diferente se a experiência fosse agora (sendo o que supostamente deu errado) e também daquilo que seria mantido (o

que supostamente deu certo). Compreendendo, ainda assim, que cada prática educativa é circunstanciada por situações únicas e por isso, talvez, da tentativa (e erro) de investigarmos sobre diferentes perspectivas sobre um comum como algo necessário a ser inventado em cada prática educativa entre os diferentes personagens que nela atuam.

CENA FINAL: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE UM COMUM E UMA COMUNIDADE DE CINEMA. (ou notas sobre uma suposta cena final)

Só é possível falar em comunidades de cinema se a imagem se tornar instância tanto de partilha quanto de divisão; se ela renunciar às figuras do Tudo e do Uno; se ela abrigar tanto a reciprocidade quanto a cisão entre os que a produzem (como criadores ou atores) e os que a experimentam como espectadores (GUIMARÃES, 2015, p. 48).

A presença do cinema na escola possibilita pensarmos práticas pedagógicas que permitam o encontro com as diferentes formas de ser e estar no mundo. A sala de aula ou o espaço da escola onde é realizada a exibição (e a passagem ao ato) se reconfigura, se transforma, recriando outras narrativas e percepções dos estudantes sobre as formas de aprender, do prazer de estar na escola e da ampliação da imaginação e da criatividade na relação entre cinema e educação, e que se ampliam ao pensarmos sobre os espaços que cercam o cotidiano.

Procuramos, nesse sentido, promover experiências de ver e fazer cinema e audiovisual, entendendo-os como instrumentos de formação cultural fundamental, que permitem experiências de aprendizagens e subjetivações distintas, complementares ao projeto de formação escolar. Exibir filmes na escola recriam outras configurações sobre os espaços, tendo em vista que passamos a estar todos e todas diante de uma mesma tela e dos mesmos filmes, e que possamos ter diferentes percepções e experiências sobre uma mesma cena. É possível criar um tipo de deslocamento, possibilitando apresentarmos imagens com diferentes apelos éticos, estéticos e políticos sobre aquilo que está sendo visto e ouvido. Não há uma dimensão sobre o que é certo ou errado, o que por si só apresenta possibilidades outras para a prática educativa. Portanto, com as experiências de iniciação ao cinema procuramos ampliar e democratizar o acesso a acervos e exercícios novos e clássicos que vem se acumulando como saberes e práticas específicas dessa área de conhecimento que vincula cinema e educação. O cinema concebido como uma experiência representa uma tentativa de abrir o diálogo com diferentes referenciais artísticos, políticos e culturais num gesto afirmativo de compromisso social entre a universidade e a escola pública.

No ato de filmar, assim como em outros gestos de criação, a todo momento diversos caminhos possíveis vão surgindo, sendo necessário a tomada de decisões, de ter alguns pontos importantes já imaginados antes de gravar. Nesse estudo, temos aprendido que os exercícios aqui apresentados servem como um pontapé de saída para a tomada de decisões ao iniciar um processo de filmagem. E mesmo para improvisar e

fazer gambiarras cinematográficas, é necessário também a tomada de decisões. Como professores/ pesquisadores implicados na prática pedagógica, a cada encontro, corremos riscos, fomos (e somos) desafiados constantemente a desenvolver propostas pedagógicas como experiência de criação que, em meio a “erros” e “acertos” nos levem a aprender algo. Nos colocamos no campo e poderemos observar as nossas próprias práticas é algo que provoca um estado de atenção sobre os materiais produzidos na experiência e também das maneiras como é possível narrar o processo. Poderíamos realizar as escolhas e enfatizar aquilo que “supostamente” deu certo. Entretanto, os “erros” nos apresentam um conjunto de subsídios para a prática pedagógica. Na pesquisa educacional existe também a necessidade de que sejam apresentadas também as “falhas”, as “inconsistências”, afinal, uma prática pedagógica estará sempre tangenciada pelo inesperado. Afinal, isso faz parte do processo pedagógico. “Aprender, desaprender e reaprender”, diria Adriana Fresquet.

Esta experiência explicita também que não há a necessidade de que precisemos conhecer todas as nomenclaturas técnicas do cinema para a realização dos exercícios, pelo contrário, procuramos evitar os nomes técnicos, e, simplesmente, descrever através de palavras comuns aquilo que vemos e ouvimos ao assistir um filme, também o que buscamos expressar através de imagens em movimento e dos sons no momento da filmagem. Os exercícios apresentam algumas possibilidades para experimentarmos alguns gestos para a criação cinematográfica. Em outras palavras, três bons exemplos de filmes que apresentem algo sobre linguagem, "falam" mais do que o um professor explicando teorias sobre ela.

Assim, percebemos a necessidade de maior explicitação e construção sobre as regras do jogo com o grupo. Aquelas já pré-definidas como as circunstâncias de cada exercício e principalmente as que podem ser construídas junto ao grupo. Nesse segundo exemplo mais especificamente sobre as regras comuns a todos e todas sobre o que filmar. É importante construir espaços de decisão que levem a pensar em possibilidades de criar algo. Aprendemos também sobre a necessidade de organizar as etapas de criação com o cinema, representando alternativas para ampliação crítica e criativa em torno do uso do cinema na escola. É importante que as práticas com o cinema na escola estejam concentradas no processo em si, e não no filme como um produto. Também é importante adaptar o trajeto para chegar a algum lugar, sendo essa uma característica do planejamento. Como algo fluido e que permite uma composição própria de cada processo. Para isso, dar a devida importância ao espaço e o tempo que se tenha

disponível, organizar e planejar as ações, também dando margem a improvisações. É necessário também que se permita algum tempo necessário para percorrer os processos de criação. Um exemplo são as exibições dos filmes, que podem demandar 1, 2 ou mais aulas, antes da prática de exercícios. Que deve ser levado em conta de acordo com o tempo que se tenha disponível para realizar as aulas de cinema. Na experiência do Vidigal, aulas semanais de uma hora, durante 1 semestre não permitiram uma prática mais fluida, por assim dizer. Entretanto, vem sendo o ponto de partida para estudos sobre uma organização metodológica a partir dos três espaços e tempos que fomos percebendo durante a prática, propondo ao longo das ações e procurando estruturar, posteriormente, em diálogo com conceitos como o de motivos visuais, igualdade de inteligências e da escola como tempo livre, como um tipo de construção sobre um comum entre professores e estudantes. Como uma:

pesquisa-intervenção participativa porque não mantém a relação de oposição entre pesquisador e pesquisado tomados como realidades previamente dadas, mas desmancha esses polos para assegurar sua relação de coprodução. (KASTRUP, 2013, p.270-271)

A nossa presença na escola com o propósito de inventar um comum através de uma experiência de cinema na escola, por si só traz outros rearranjos para o espaço escolar. O comum, ou melhor “um” comum assume o papel provocativo que implica refletir sobre a prática. Se permitir observá-la ao mesmo tempo que se estabelece um distanciamento. É necessário escolher os artefatos. Mais que isso, lançar o zoom sobre as questões que surgem no processo através dos materiais produzidos. Sendo necessário um relativo tempo e distanciamento para que se possa identificar as mudanças em si próprio.

Esse processo de quem estava dentro, envolvido e implicado se deslocar para revisitar e compor um arquivo da docência, por outro ângulo, ressignifica a experiência, conferindo sentidos e possibilidades outras. Revisitar as aulas, e pensar em alguns artefatos faz parte do processo de planejamento e produção do arquivo da docência. Faz parte de um processo de aprender a investigar. A temporalidade através de um espaço de tempo entre as produções da experiência e o reencontro com os artefatos que dela emergiram, possibilita justamente um auto questionamento e possibilidades outras para inventarmos as nossas próprias práticas (pedagógicas e de pesquisa). Talvez o mais emblemático deles seja o que faríamos de diferente como professores? E assim o processo se reinicia e se reinventa em busca de um comum, com uma nova prática (re)inventada nas relações. A observação dos artefatos, por exemplo, possui o

atravessamento de uma pandemia. E talvez por isso, evidencie a importância de estudar as nossas próprias práticas. De inventar um Arquivo da Docência e nele se debruçar, como alternativa de reinventar-se.

Uma experiência com cinema permite apresentarmos diferentes possibilidades éticas, estéticas e políticas sobre aquilo que está sendo visto e ouvido em cada obra exibida. A escolha dos filmes/ fragmentos se amplia com o uso da Internet. É necessário, com certa urgência criar alguns critérios de escolha e oferecer um acervo de planos e cenas de filmes como um pontapé inicial para que cada professor tome as suas escolhas. Apresentar também algumas práticas com o cinema, sem romantizá-las. Apresentar limites, tensões e possíveis alternativas para criar. Outros filmes/ fragmentos, exercícios, personagens, problemas que surgem na prática, métodos que podem ser experimentados...

É importante pensarmos a presença do cinema na escola como um espaço de encontro com as diferentes formas de ser e estar no mundo. A sala de aula ou o espaço da escola onde é realizada a exibição se reconfigura, se transforma, recriando outras narrativas e percepções dos estudantes sobre outras formas de aprender, do prazer de estar na escola e da ampliação da imaginação e da criatividade na relação entre cinema e os espaços que cercam o seu cotidiano. Uma escola pode a se tornar uma comunidade de cinema, desde que o cinema seja entendido como partilha.

O cinema e o audiovisual rompem com as dinâmicas tradicionais da escola por dois motivos: o primeiro é um convite ao público a compartilhar suas próprias escolhas, a opinar, a questionar, a se permitir experimentar colocar-se sob o ponto de vista de criação; o segundo é que não há uma restrição entre o que é supostamente certo ou errado. Há aquilo que vemos e ouvimos nos filmes e com ele aprendemos. Assim, ao estarmos diante da mesma tela, do mesmo filme, compartilhamos nossas ideias coletivamente como forma de aprender algo novo, concebemos o processo de assistir aos filmes como uma espécie de travessia coletiva, na qual é permitida a fusão de um conjunto de ideias que vão surgindo a cada novo filme ou fragmento exibido.

É, também, uma forma de reconhecer algumas das expectativas sobre o fazer cinema, inicialmente, apresentadas pelos estudantes e como a exibição de filmes (ou fragmentos de filmes) diferentes dos habituais (geralmente, relacionados ao circuito comercial) possam vir a contribuir em alguma medida com diferentes possibilidades de enxergar o mundo e de ampliar as possibilidades de acesso a diferentes repertórios e conhecimentos.

É importante também ressaltar alguns dos desdobramentos desse estudo nas práticas extensionistas do CINEAD nos anos seguintes. A experiência com as aulas de cinema na escola do Vidigal, embora circunstanciadas por um curto espaço de tempo (aproximadamente 6 meses) serviram como base para o estudo que realizamos sobre a importância de organizar os espaços e os tempos para a prática pedagógica nas demais escolas do CINEAD. Não como um modelo a ser mecanicamente seguido, mas que apresenta alguns indícios sobre uma estrutura metodológica que permita uma prática mais consistente, explícita sobre as suas intencionalidades e, sobretudo, onde o estudante participe cocriando as aulas através das regras do jogo negociadas. Da possibilidade de estabelecer outras comunidades de cinema e seus respectivos comuns.

Percebemos também algumas necessidades para este tipo de prática educativa: como a de que o trabalho nas escolas seja realizado em trios de extensionistas, facilitando questões de registro sobre as práticas, da organização dos espaços, da gestão de equipamentos, ou seja, ampliando as condições para a prática pedagógica e de pesquisa com cinema na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUNÇÃO, Helena Santos; MENDONÇA, Ricardo Fabrino. A estética política da gambiarra cotidiana. **Revista Compólitica**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 92-114, 2016.

BALLÓ, Jordi e BERGALA, Alain. **Motivos Visuales del Cine**. Barcelona: Galáxia Gutenberg, 2016.

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

BERTI, ANDREZA- RIBEIRO, DANIELLE. PEDAGOGIA E CINEMA. Pedagogos em Cena. Mediação por Jonas. Fragmento onde as autoras falam sobre a preparação para o Minuto Lumiere. Trecho a partir de 1h5min. Acesso em 13 out 2020.
<https://www.youtube.com/watch?v=15zMLYW35o4>

BRASIL, Câmara Legislativa. **Lei Nº 13.006**. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>>
Brasília: MEC, 2014. (Último acesso em 05/06/2019)

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

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 105-131, 2002.

CORAZZA, SANDRA MARA. “A-Traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular”. *SciELO Educação em revista*. Belo Horizonte, v.35, e217851, 2019. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100416&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 ago. 2020. Epub July 18, 2019. <https://doi.org/10.1590/0102-4698217851>.

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

DÚSSEL, INÊS. MASTERCLASS INTERNACIONAL AS TELAS NAS PEDAGOGIAS DA PANDEMIA. 15A MOSTRA DE CINEMA DE OURO PRETO. Mediação por Adriana Fresquet. Fragmento onde a autora apresenta uma relação entre

cena e tempo'espaco, justificando a possibilidade de improvisar, representar e de sua imprevisibilidade. Trecho a partir de 57min33seg. Acesso em 05 de set 2020. https://youtu.be/o6hQUN2Ly_g?t=3475

DÚSSEL, INÊS. MASTERCLASS INTERNACIONAL AS TELAS NAS PEDAGOGIAS DA PANDEMIA. 15A MOSTRA DE CINEMA DE OURO PRETO. Mediação por Adriana Fresquet. Fragmento onde a autora apresenta uma relação entre cena e tempo'espaco, justificando a possibilidade de improvisar, representar e de sua imprevisibilidade. Trecho a partir de 42min21seg. Acesso em 05 de set 2020. https://youtu.be/o6hQUN2Ly_g?t=2541

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

FRESQUET, Adriana (org). Currículo de Cinema para a Educação Básica. Acessível em: [www.educacao.fe.ufrj/cultura/livros-digitais/Adriana Fresquet](http://www.educacao.fe.ufrj/cultura/livros-digitais/Adriana_Fresquet), 2013b.

FRESQUET, Adriana. Princípios e propostas para uma introdução ao cinema com professores e estudantes: a experiência do CINEAD/UFRJ. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: a lei 13006/14. Reflexões, críticas e propostas**. Ouro Preto: Universo, 2015. Acessível em: fe.ufrj.br/cultura/livros-digitais/Adriana_Fresquet

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. 10a MOSTRA DE CINEMA DE OURO PRETO, **Uma década de preservação cinema e patrimônio**: catálogo. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/2014. Ouro Preto: Universo, p. 137 - 150, 2015.

FRESQUET, Adriana. NANCHERY, Clarissa. **Abecedário de cinema por Alain Bergala**. Rio de Janeiro: LECAV/FE/UFRJ, 2012, *dvd 35'*.

GUIMARÃES, C. O que é uma comunidade de cinema? In: **Revista Eco Pós**, v. 18, n.1, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

GOMES, E. X. ; GONÇALVES, T. N. R. . Trabalho da educação: ação humana, não- produtividade e comunidade. **Interacções**, v. 11, p. 24 - 46, 2015.

GONÇALVES, TERESA N. R. Pesquisa(-)formação. **Revista educação em questão** (online), v. 57, p. 1-23, 2019.

KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LARROSA, Jorge. Como entrar no quarto de Vanda: notas sobre a investigação como experiência (tendo como referência três filmes e alguns textos de Pedro Costa) e considerações sobre a investigação como verificação da igualdade (tendo como referência alguns textos de Jacques Rancière). In: MARTINS, Fabiana; NETTO, Maria; KOHAN, Walter (org). **Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 12, 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & realidade**. Porto Alegre, v.28, n.2, p. 101-115, jul/dez, 2003.

MASSCHELEIN, J . E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Revista Educação & Realidade**. 2008.

MASSCHELEIN, J., e SIMONS, M. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. Belo Horizonte/ São Paulo: Autêntica. 2013.

OPIPARI, Carmen; TIMBERT, Sylvie. Cartografia imaginada da Mangueira. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro , v. 25, n. 2, p. 247-261, Aug. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198402922013000200003&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Aug. 2019.

PIRES, Ana Luísa; GOMES, Elisabete; GONÇALVES, Teresa. Práticas pedagógicas e práticas artísticas na construção da escola como espaço e tempo da democracia. Medi@ções: **Revista online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal**. v. 4, p. 6-23, 2016.

PORTO, Marta (ORG.). **Nós do morro, 20 anos**. 1ª ed. - Rio de Janeiro: XBrasil; 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **As distâncias do cinema**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
SILVA, Rodrigo. Apresentação (elegia do comum). In: SILVA, Rodrigo; NAZARÉ, Leonor (org). *A república por vir*. Arte, Política e Pensamento para o século XXI. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

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

RANCIÈRE, Jacques. **Estética e política**. A partilha do sensível. Porto, Dafne Editora, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RESENDE, Gláuber. **Abecedário sobre escutas no cinema: percursos de criação cinematográfica com estudantes de Educação Básica na perspectiva da diferença**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2016.

RESENDE, Gláuber. **Cinema na Escola: aprender a construir o ponto de escuta**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2013.

RESENDE, Gláuber; FRESQUET, Adriana. Construção do ponto de escuta em experiências de cinema com alunos de Educação Básica. *In: Reunião Anual da ANPed*, 36, Goiânia, 2013.

REVEL, Judith. Resistências, subjetividades, o comum. Lugar Comum – Estudos de Mídia, Cultura e Democracia Universidade Federal do Rio de Janeiro. Laboratório Território e Comunicação – LABTeC/ESS/UFRJ – Vol 1, n. 1, (1997) – Rio de Janeiro: UFRJ, n. 35-36 set. 2011-abr. 2012 Acesso em 20-08-2019: <http://uninomade.net/wp-content/files_mf/110210120130LUGAR%20COMUM%2035_36.pdf#page=107>

REZENDE FILHO, L. A. C. de; BASTOS, W. G.; PASTOR JUNIOR, A. A.; PEREIRA, M. V.; SÁ, M. B.. Contribuições dos Estudos de Recepção Audiovisual para a Educação em Ciências e Saúde. Alexandria – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 8, n. 2, p. 143-161, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/19825153.2015v8n2p143>

ROLNIK, Sueli. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUCSP, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-51, fev./set. 1993.

SANTOS, Maria Angélica. (Org.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. cap. 1, p. 68-85

GLOSSÁRIO

CINEMATECA

Hernani Heffner no Abecedário de Cinema (2014) descreve Cinemateca como "um espaço do cinema, o mundo do cinema. Aonde você definitivamente defende o cinema como materialidade. (...) Aonde você tenta conhecer o cinema numa dimensão mais ampla, pensa desde seus aspectos estritamente técnicos até as formas filosóficas que essa forma de arte tem"

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, p.1-2).

PROCESSO DE CRIAÇÃO

Neste estudo dois processos de criação devem ser levados em conta. O primeiro, relacionado à criação das aulas. Tendo em vista que é necessário eger um conjunto de filmes, desenvolver relação de sentidos entre eles e o exercício apresentado. Por outro lado, há também a criação a partir da criação. Ou seja, a partir dessas aulas existe a possibilidade de criação de filmes por parte dos estudantes.

PRODUZIR AS AULAS

Na prática educativa com cinema é necessário pensar previamente o conjunto de filmes/ fragmentos a exibir na escola. Para além disso, é necessário também pensar a relação dos espaços, organizando-os e criando as condições necessárias para os encontros. Testar a projeção, equipamento de som, checar se o cartão de memória possui espaço, são alguns desses exemplos. Ao término da aula, outra implicação é a de reorganizar o espaço conforme encontrado previamente.

BRINCAR/BRINCADEIRA

Segundo Virgínia Kastrup, em seu *Abecedário Cartografias da Invenção* (CINEAD, 2019) "O interessante da brincadeira é que ela é um tipo de ação onde o conhecimento não se separa do afeto."

FUGIR DO PLANEJAMENTO

Embora o planejamento com as aulas seja muito importante, sobretudo pela escolha do que exibir, em diversos momentos somos confrontados com circunstâncias inesperadas e que variam de acordo com o contexto de cada aula. Uma aula de cinema implica, geralmente o uso de tecnologias digitais, que nem sempre podem funcionar. Com a experiência do Vidigal aprendemos sobre a necessidade de possuir algumas “cartas na manga”, que podem ser utilizadas nessas circunstâncias, correndo os seus devidos riscos.

FOTOGRAMA

Alicia Vega em seu *Abecedário de Cinema* (CINEAD, 2014) descreve Fotograma como "a base do filme porque é o menor espaço e com ele que se parte para construir as tomadas e para fazer a sequência. (...) Um fotograma é parte de um todo. (...) de maneira que não se manda só, não tem vida própria, não tem autosuficiência. Então é muito interessante mostrar às crianças que isso que estão vendo é uma sequência de fotogramas e que um fotograma só enquanto não esteja junto dos outros não está vivo "

EFEITO KULESHOV

Michael Fontana em seu *Abecedário: Literacia dos Meios* (CINEAD, 2020) salienta suas percepções sobre o Efeito Kuleshov como algo “incrível, que revela muito sobre a natureza humana, a mesma imagem, diferentes tópicos, completam diferentes efeitos humanos, nós utilizamos o Efeito Kuleshov para ajudar o estudante a entender o quão importante é a edição. Nós temos uma imagem, e dependendo da que colocaremos após esta, nós mudamos o que a audiência vai perceber sobre o seu filme.”

ARTE-EDUCAÇÃO

Segundo Ana Mae Barbosa, em seu Abecedário de Arte e Educação (CINEAD, 2016)
"Arte-Educação é todo o esforço no sentido de aproximar os seres humanos da arte."

DISCIPLINA

Jorge Larrosa em seu Abecedário (CINEAD, 2016) realiza o seguinte questionamento sobre o verbete Disciplina: "Qual a forma de disciplina seria puramente educativa? (...) Eu diria que na Educação a disciplina é justamente a atenção."

ZOOM

O Zoom é lindo, (...) é essa ideia de que há algo lá longe e em um segundo está aqui, perto de mim, eu posso ver perfeitamente. E acho que um pouco do que fazemos é Aproximação e Afastamento, nós tentamos ver cada um dos estudantes e ajudar cada pessoa com quem trabalhamos e de repente tentamos afastar e ver como estamos ajudando a todos. (...) Zoom é uma grande metáfora para o nosso trabalho." Michael Fontana em Literacia dos Meios.

REGRAS DO JOGO

Na experiência realizadas identificamos dois tipos de regras do jogo. A primeira, associada ao exercício prático, como por exemplo o Minuto Lumière. Esta possui definições que devem ser explicitadas e seguidas como gesto de criação comum. A segunda, mais especificamente relacionada sobre o que filmar. Esta sim, deve ser negociada com o grupo de estudantes, estabelecendo algo comum como gesto de criação. Um "motivo visual" partilhado.

ROTEIRO

Vincent Carelli em Abecedário de Cinema (2017) descreve "o roteiro sendo sempre um processo em construção. Um filme se constrói pouco a pouco por uma edição. Uma primeira cena sugere uma outra, uma fala sugere outra coisa, e assim vai, uma coisa puxando a outra. (...) Fazer um filme é a emoção da descoberta."

UNIVERSALISMO

Vera Candau no Abecedário de Educação e Interculturalidade. (CINEAD, 2017)
“Parece que a cultura ocidental muitas vezes apresentada, aparece como a cultura Universal, (...) vista como essencializado e vista como algo que está presente e deve ser assumido por todos. (...) Mas não se pergunta pela construção da Universalidade. (...) Na perspectiva da Interculturalidade a gente questiona essa visão de Universalidade.”

INTERNET

Talvez o grande paradigma da contemporaneidade. No campo da Educação pode representar um importante aliado ou ainda um perverso vilão. Possibilita o acesso a todo o tipo de informação, cabendo a nós, professores e professoras apresentarmos alguns de seus usos de forma crítica. Na experiência do Vidigal, a escola não possuía acesso à Internet e para utilizá-la foi necessário rotear a internet do *smartphone*, sendo uma das gambiarras utilizadas.

YOUTUBE

YouTube é uma das plataformas mais usadas da atualidade, talvez a mais usada, (...) eu diria que o YouTube nasce com uma ideia, como a maioria das plataformas na internet, de democratizar a cultura, de que todos podem compartilhar suas produções, de que todos sejam artistas, (...) podemos criar a cultura, a cultura é o que todos criamos.

GRAVAR NA ESCOLA

Gabriela Augustowsky em seu Abecedário de Audiovisual (CINEAD, 2020) descreve que “dentro da instância de gravação é parte do trabalho de criação gerar as condições para que isso possa acontecer e que todos os casos são as crianças as encarregadas como parte disso também. É preciso criar silêncio, somos nós os que estamos criando esse audiovisual, encarregados também de produzir o silêncio, as questões espaciais, como é a cenografia, o que queremos mostrar para não ser previsível, e por isso, para que essa liberdade no momento de gravar possa acontecer, é preciso antecipar, é preciso planejar, é preciso prever (...) ”

NÓS

Walter Kohan no Abecedário Infância (entre a Filosofia e a Educação) (CINEAD, 2018) ressalta que: “Tem muita coisa em nós. Em espanhol, castelhano, temos a palavra

nosotros, que é muito bonita para traduzir o nós, pois tem nós duas vezes. Nós, somos eu e os outros, nosotros somos eu e os outros e os outros (...) Não é que a solidão se oponha ao nós. Mas, em princípio, há um contraste (...)”

SUSPENSÃO

Inés Dussel, no Abecedário Janela da Memória (CINEAD, 2020). “Há uma ideia proposta por Jan Masschelein da escola como suspensão de um tempo e um espaço (...). A suspensão tem o efeito de permitir um novo começo, (...) deixar de ser quem somos para fazer outra coisa. Tem um efeito de liberação, de emancipação muito forte. (..) A suspensão ajuda a nos escutarmos.”

ANEXO 1

FRAGMENTOS EXIBIDOS

O Auto da Compadecida

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-120824/> , acessado em agosto de 2018



Direção: Guel Arraes

O filme mostra as aventuras de João Grilo e Chicó, dois nordestinos pobres que vivem de golpes para sobreviver. Eles estão sempre enganando o povo de um pequeno vilarejo no sertão da Paraíba, inclusive o temido cangaceiro Severino de Aracaju, que os persegue pela região. Somente a aparição da Nossa Senhora poderá salvar esta dupla.

A chegada do trem a estação (1895)

Fonte: <https://www.cinedica.com.br/Filme-A-Chegada-De-Um-Trem-Na-Estacao-14556.php>, acessado em junho de 2018



Este filme mudo de 50 segundos mostra a entrada de um comboio puxado por uma locomotiva a vapor em uma estação de trem na cidade costeira francesa de La Ciotat. Como a maioria dos primeiros filmes de Lumière, A Chegada do Trem na Estação consiste de uma visão única, editada ilustrando um aspecto da vida cotidiana. Não há nenhum movimento de câmera aparente intencional, e é um filme composto por um disparo contínuo em tempo real. É um filme francês de 1895, gravado por Louis Lumière e por Auguste Lumière. Foi um dos primeiros filmes a serem apresentados publicamente pelos irmãos Lumière, na cave do Boulevard des Capucines em Paris, em 28 de dezembro do mesmo ano. No dia 6 de janeiro de 1896, foi exibido Salão Indiano (uma saleta nos fundos de um café), naquela que entrou para a história como a primeira exibição pública comercial de um filme. O bilhete custou 1 franco.

A saída dos operários da fábrica Lumière (1895)

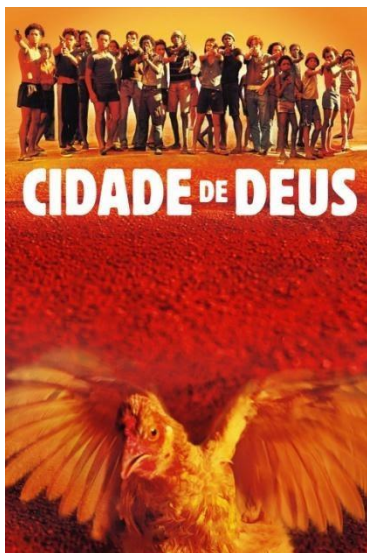
Fonte: <https://www.ufrgs.br/memoriasdotrabalho/2018/08/30/a-saida-dos-operarios-da-fabrica-lumiere/>, acessado em Maio de 2019



A 28 de Dezembro de 1895 ocorreu a primeira projeção pública de cinema efetuada pelos irmãos Lumière – Auguste Marie Louis Nicholas Lumière e Louis Jean Lumière. Foram eles os inventores do projetor cinematográfico e o primeiro espetáculo aconteceu em Paris, no Grand Café no Boulevard des Capucines. *Sortie des ouvriers de l'usine Lumière* é o nome do filme – foi visto a primeira vez em março, por um público restrito e só em dezembro aberto à cobrança ao público, depois de incluir sugestões e de se tornar numa «versão melhorada». A primeira câmara pesava 5 quilos, a película de 35 milímetros, perfurada, desenrolava-se à velocidade de 16 quadros por segundo, e as lentes ampliavam as imagens projetadas. A mesma máquina poderia ser utilizada na filmagem e na projeção, legendava e podia copiar outros filmes. A 13 de Fevereiro de 1895, foi registrada a patente em nome de ambos sob o nome de Cinematógrafo.

Cidade de Deus (2002)

Fonte:



Direção: Fernando Meirelles, Kátia Lund

Buscapé (Alexandre Rodrigues) é um jovem pobre, negro e muito sensível, que cresce em um universo de muita violência. Buscapé vive na Cidade de Deus, favela carioca conhecida por ser um dos locais mais violentos da cidade. Amedrontado com a possibilidade de se tornar um bandido, Buscapé acaba sendo salvo de seu destino por causa de seu talento como fotógrafo, o qual permite que siga carreira na profissão. É através de seu olhar atrás da câmera que Buscapé analisa o dia-a-dia da favela onde vive, onde a violência aparenta ser infinita.

Encouraçado Potenkin (1925)



Direção: Sergueï Mikhailovich Eisenstein, Grigori Aleksandrov

Em 1905, na Rússia czarista, aconteceu um levante que pressagiou a Revolução de 1917. Tudo começou no navio de guerra Potemkin quando os marinheiros estavam cansados de serem maltratados, sendo que até carne estragada lhes era dada com o médico de bordo insistindo que ela era perfeitamente comestível. Alguns marinheiros se recusam em comer esta carne, então os oficiais do navio ordenam a execução deles. A tensão aumenta e, gradativamente, a situação sai cada vez mais do controle. Logo depois dos gatilhos serem apertados Vakulinchuk (Aleksandr Antonov), um marinheiro, grita para os soldados e pede para eles pensarem e decidirem se estão com os oficiais ou com os marinheiros. Os soldados hesitam e então abaixam suas armas. Louco de ódio, um oficial tenta agarrar um dos rifles e provoca uma revolta no navio, na qual o marinheiro é morto. Mas isto seria apenas o início de uma grande tragédia.

Exílio (Curta- exercício)

<https://www.youtube.com/watch?v=dZG8DFf9J5o&t=7s>, acessado em dezembro de 2018

Direção: Igor Pretto

Exercício sobre montagem expressiva e som anepático da disciplina Princípios Básicos da Linguagem Fílmica, Prof. Diogo Oliveira.

Minutos Lumière da Mostra Mirim de Minutos Lumière (CINEAD)

Os óculos do vovô (1913)

<http://www.cinamatecapopular.com.br/os-oculos-do-vovo-francisco-santos-1913-comedia/>, acessado em março de 2019



Direção: Francisco Santos

O menino peralta pinta os óculos de seu avô enquanto este dorme. Ao acordar, o avô leva um susto, diante da cegueira imaginada, criando uma série de confusões dentro de casa.

Vinil Verde

http://portacurtas.org.br/filme/?name=vinil_verde, acessado em setembro de 2019



Direção: Kléber Mendonça

Mãe dá a Filha uma caixa cheia de velhos disquinhos coloridos. A menina pode ouvi-los, exceto o vinil verde.

The jazz singer (1927)

<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-2037/>



Jackie Rabinowitz (Al Jolson) nasceu em uma tradicional família judaica. Os homens da casa têm o costume de cantar nas sinagogas há cinco gerações e esse o destino que o pai de Jackie separou para ele. Porém, o jovem gosta de cantar jazz e por isso foge de casa. À medida que começa a fazer sucesso no cenário musical, Jackie passa a viver um conflito entre suas ambições e sua herança cultural familiar.