



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES - IDA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)**

**A CRIAÇÃO DE FILMES NA ESCOLA:
NARRATIVAS DE SI NAS IMAGENS
EM MOVIMENTO**

JOÃO RAFAEL TEIXEIRA BARBOSA

**Brasília – DF
2020**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES - IDA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)**

**A CRIAÇÃO DE FILMES NA ESCOLA:
NARRATIVAS DE SI NAS IMAGENS
EM MOVIMENTO**

JOÃO RAFAEL TEIXEIRA BARBOSA

Dissertação submetida à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Artes, pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientador Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro.

**Brasília DF
2020**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BB238c Barbosa , João Rafael Teixeira
A Criação de Filmes na Escola: Narrativas de Si nas
Imagens em Movimento / João Rafael Teixeira Barbosa ;
orientador José Mauro Barbosa Ribeiro. -- Brasília, 2020.
85 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes) -Universidade
de Brasília, 2020.

1. Educação Audiovisual. 2. Narrativas de Si. 3. Criação
de Filmes na Escola. 4. Cinema e Educação. 5. Pesquisa
Narrativa. I. Ribeiro, José Mauro Barbosa , orient. II.
Título.

JOÃO RAFAEL TEIXEIRA BARBOSA

**A CRIAÇÃO DE FILMES NA ESCOLA: NARRATIVAS DE SI
NAS IMAGENS EM MOVIMENTO.**

Dissertação submetida à banca examinadora
como requisito parcial à obtenção do Título de
Mestre em Artes, pelo Instituto de Artes da
Universidade de Brasília.

Defendida e aprovada em _____ de _____ de 2020.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro- Presidente
Instituto de Artes – Universidade de Brasília-UnB

Prof. Dr. Arão N. Paranaguá de Santana – Membro Externo
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas – Membro Interno
FUP/Planaltina – Instituto de Artes – Universidade de Brasília-UnB

À memória de Pedro e Ana, irmão e irmã que a vida me presenteou.

Aos trabalhadores e trabalhadoras da educação.

Aos eternos estudantes que, como eu, vivem a indagar sobre tudo.

AGRADECIMENTOS

À minha filha Manuela, amor que não se mede, fonte infindável de inspiração.

À Rosane, meu amor, grande incentivadora e colaboradora do meu percurso no mestrado.

À Hέλvia, minha mãe, pelo acolhimento nos momentos mais complicados e pelo amor incondicional dedicado a mim.

Ao Maurício, meu pai, pela poesia sempre presente nas palavras e pelo amor incondicional dedicado a mim.

À minha irmã Irvana, à minha sobrinha Bruna e ao meu cunhado Jadson, por estarem sempre a prestigiar minha trajetória profissional.

À Maria José, ao Cairo e à Joyce, amiga e irmãos que a vida me concedeu.

Aos meus sogros Aurélio e Gonçalinha, por me acolherem como filho.

Às minhas cunhadas e aos cunhados, Rosali, Fernando, Rejane, Mario, Fernandinho, Raffaella e Raila, irmãs e irmãos com os quais a vida me presenteou.

Aos colaboradores centrais desta pesquisa, os incríveis estudantes Geifferson, Laryssa, Maria Eduarda, Victor, Sarah e Yasmin, por permitirem, com a sua participação, que este trabalho fosse realizado.

Ao professor José Mauro, meu orientador, pelo acolhimento de meus interesses de pesquisa e por sua condução delicada.

Ao professor Arão Santana, amigo que a vida presenteou a meu pai e, conseqüentemente, a mim, por me apresentar o programa ProfArtes, pela confiança em meu desempenho e, especialmente, pelas imprescindíveis e generosas contribuições à pesquisa.

Ao professor Rafael Villas Bôas, por estabelecer um diálogo importante e enriquecedor com este processo de pesquisa, assim como pelas valiosas contribuições na qualificação.

Ao ProfArtes/UnB e sua importância na formação continuada de professores de Artes da rede pública do Distrito Federal e do país. Especialmente aos professores Paulo Bareicha, Ana Cristina, Isabel Montandon, Graça Veloso, Fernando Marques, Rafael Villas Bôas e André Luis Gomes, pelas contribuições advindas das disciplinas ministradas, assim como ao servidor Francisco, sempre disposto a ajudar.

À Capes, pela bolsa concedida, instrumento que viabilizou inúmeras ações da intervenção pedagógica e, conseqüentemente, a qualidade na captação das narrativas filmicas.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por conceder-me afastamento parcial para estudos, prerrogativa importante na formação continuada de educadores da rede pública de ensino.

À Gerência de Produção e Difusão de Mídias Pedagógicas, “Canal E” da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em especial aos meus colegas Alexandre Furtado e José Brilhante, que acompanharam o percurso da pesquisa na escola.

Ao Centro de Ensino Médio Elefante Branco, por me permitir realizar a pesquisa na instituição, em especial ao colega Marcello de Luca, por mediar meu encontro com os estudantes, assim como ao Mateus e ao Adam, por viabilizarem os espaços para a gravação e a edição do filme na escola.

À Fabio da Silva, professor e amigo, um incentivador da pesquisa quando ainda se encontrava em processo de construção.

RESUMO

Esta pesquisa se inscreve no panorama das vinculações existentes entre o audiovisual e a educação a partir de uma perspectiva que compreende a inserção da referida linguagem nos contextos de ensino, como gesto de criação. Diante do desafio de pensar essa questão, a intervenção pedagógica emergiu como condição indispensável para consubstanciar adequadamente as reflexões que a própria investigação almejava. Para tanto, esta estratégia contou com a participação de seis estudantes de 1º ano do ensino médio do Centro de Ensino Médio Elefante Branco, e seu o foco estava na realização de um filme, sob a mediação do pesquisador, com o objetivo de aprofundar as reflexões advindas das práticas pedagógicas em percursos de criação filmica no ambiente escolar. Ancorada no sentido da experiência e na perspectiva metodológica da narrativa, a presente investigação privilegiou os relatos pessoais dos colaboradores, suas histórias de vida e os imbricamentos dessas vivências com a criação e invenção do filme. O caminho percorrido pela pesquisa sugere apontamentos importantes, dentre os quais, um deles refere-se ao caráter indissociável entre o fazer e o assistir; nesse sentido, a ampliação de repertório na linguagem audiovisual se coloca como condição basilar para estudantes e educadores. Outro aspecto indica a necessidade de se estabelecerem relações mais horizontalizadas entre o educador e os estudantes, práticas pedagógicas que privilegiem a escuta, a indagação e a provocação, se necessário. Esta conduta de invenção filmica gerou narrativas híbridas, que se constituíram tendo como ponto de partida discussões de temáticas importantes para a coletividade, tendo a linguagem audiovisual como forma de expressão.

Palavras-chave: Educação Audiovisual. Narrativas de Si. Criação de Filmes na Escola. Cinema e Educação. Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

This research is part of a range of the existing links between audiovisual and education from a perspective that includes the insertion of that language in teaching contexts, as a gesture of creation. In the face of the challenge of thinking about this issue, the pedagogical intervention emerged as an indispensable condition to adequately substantiate the reflections that the investigation itself sought. On that account, this strategy counted on the participation of six 1st year students from a local high school called Centro de Ensino Médio Elefante Branco, and whose focus was making a film, under the researcher's mediation, with the aim of deepening the reflections based upon pedagogical practices in filmmaking paths in the school environment. Anchored in the sense of experience and in the methodological perspective of the narrative, the present investigation privileged the personal reports of the collaborators, their life stories and the overlap of these experiences with the creation and invention of the film. The path taken by the research suggests important notes, among which, one of them refers to the inseparable character between doing and watching; in this sense, the expansion of the repertoire in the audiovisual language is a basic condition for students and educators. Another aspect indicates the need to establish more horizontal relations between the educator and the students, pedagogical practices that privilege listening, inquiry and provocation, if necessary. The conduct of filmic invention generated hybrid narratives, which were formed based on discussions of important themes for the community, using audiovisual language as a form of expression.

Keywords: Education Audiovisual. Self-Narratives. Creation of Films at School. Cinema and Education. Narrative Research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Geifferson Alves	42
Figura 2 - Laryssa Amaral	43
Figura 3 - Maria Eduarda Xavier	45
Figura 4 - Sarah Medeiros	46
Figura 5 - Victor Ribeiro	47
Figura 6 - Yasmin Rosa	48
Figura 7 - Frente CEMEB	56
Figura 8 - Escada CEMEB	56
Figura 9 - Corredor CEMEB	57
Figura 10 - Geifferson e Sarah	57
Figura 11 - Sarah	58
Figura 12 - Victor, Geifferson e Pesquisador	62
Figura 13 - Área verde. Estudantes e professor/pesquisador.....	62
Figura 14 - Laryssa	62
Figura 15 - Laryssa	62
Figura 16 - Laryssa, Maria Eduarda e Geifferson	64
Figura 17 - Gravação Entrevista Maria Eduarda Educarda	65
Figura 18 - Geifferson, Victor e Pesquisador	66
Figura 19 - Espaço Cultural. Yasmin e Victor	69
Figura 20 - Espaço Cultural. Yasmin, Maria Eduarda e Victor	69
Figura 21 - Saída dos estudantes. Laryssa e Victor	70
Figura 22 - Salão negro. Sarah e elenco de apoio	70
Figura 23 - Laryssa orienta meninas sobre a cena da escada	70
Figura 24 - Cena da Escada	71
Figura 25 - Área verde. Laryssa explica a cena do desabafo	71
Figura 26 - W3 Sul. Cena da chegada de Maria Eduarda.....	72
Figura 27 - Victor e pesquisador	76
Figura 28 - Maria Eduarda, Laryssa e Geifferson	76
Figura 29 - Maria Eduarda, Laryssa e Victor	77
Figura 30 - Victor editando	77

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEMEB	Centro de Ensino Médio Elefante Branco
CIL	Centro Interescolar de Línguas
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GMIP	Gerência de Produção e Difusão de Mídias Pedagógicas
IFB	Instituto Federal de Brasília
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
PROFARTES	Mestrado Profissional em Artes
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1 SABERES E FAZERES EM AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO	17
1.1 O AUDIOVISUAL COMO ILUSTRAÇÃO	17
1.1.1 O Instituto Nacional do Cinema Educativo	20
1.1.2 A Instrumentalização do Audiovisual na Educação.....	21
1.2 O AUDIOVISUAL COMO LINGUAGEM DE APRECIÇÃO E ANÁLISE	23
1.2.1 O nascimento de uma linguagem	24
1.2.2 A Educação do Olhar	26
1.3 O AUDIOVISUAL COMO GESTO DE CRIAÇÃO.....	30
1.3.1 A Passagem ao Ato	31
1.3.2 A Criação Como Gesto Coletivo	35
2 IMAGENS E RELATOS DE SI: PLANO DE FILMAGEM	37
2.1 DE QUE É FEITO ESSE FILME? OU O CONTEXTO DA PESQUISA.....	38
2.1.1 A Locação	38
2.1.2 Produtor de Elenco	40
2.1.3 Elenco Principal.....	41
2.1.3.1 Gefferson Alves.....	42
2.1.3.2 Laryssa Amaral	43
2.1.3.3 Maria Eduarda Xavier	44
2.1.3.4 Sarah Medeiros.....	46
2.1.3.5 Victor Ribeiro.....	47
2.1.3.6 Yasmin Rosa	48
2.2 O FILME, QUADRO A QUADRO OU O PROCESSO DA PESQUISA.....	48
2.2.1 Vamos assistir a filmes?	49
2.2.2 Do Argumento ao Plano de Filmagem.....	51
2.2.3 Da Filmagem	53
2.2.4 Montando o Quebra-Cabeça	54
3 IMAGENS EM MOVIMENTO - A RE-(INVENÇÃO) DE SI	55
3.1 CENA 01 – TAKE 01. EXTERNA DIA	56
3.1.1 CENA 01 - Take 02. Interna.....	57
3.2 CENA 02 – TAKE 01. EXTERNA DIA. ESPAÇO VERDE. INTERNA SALA DE AULA.....	61
3.3 CENA 03 – TAKE 01. INTERNA SALA DE AULA.....	63

3.4	CENA 04 – TAKE 01. INTERNA SALA DE AULA.....	65
3.4.1	CENA 04 – Take 02. Interna sala de aula.	66
3.5	CENA 05 – TAKE 01. INTERNA ESPAÇO CULTURAL.....	69
3.5.1	CENA 05 – Take 02. Externa e Interna. Entrada do Elefante Branco. Escada do Elefante Branco.	70
3.5.2	CENA 05 – Take 03. Externa. Espaço verde.....	71
3.5.3	CENA 05 – Take 04. Externa dia. W3 Sul.	72
3.6	CENA 06 – TAKE 01. INTERNA.	75
3.6.1	CENA 06 – Take 02. Interna.	77
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
	REFERÊNCIAS	83
	ANEXO A – FILME: NARRATIVAS DE SI NAS IMAGENS EM MOVIMENTOS	85

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Revisitar a trajetória do pesquisador apresenta-se como condição essencial para melhor compreender os processos que compuseram o percurso da presente pesquisa. Neste aspecto, não há como negar que as vontades, os sonhos e tudo que emerge a partir das histórias pessoais exercem influência na constituição do sujeito enquanto artista, educador e pesquisador.

Da tríade acima citada, circunscrita inicialmente no âmbito da criação artística, depois nas práticas de ensino no contexto escolar e, por fim, na investigação acadêmica, a que mais mobilizava os interesses do jovem universitário, então com vinte anos de idade, tinha como foco o ofício do ator. Entretanto, a educação, e posteriormente a pesquisa apresentaram-se como caminhos possíveis ao adentrarem no processo para enriquecer e ampliar as possibilidades de atuação profissional.

Essa nova conformação, em que pese um diálogo permanente, ou melhor, o imbricamento necessário entre o artista, o educador e o pesquisador nos trabalhos e práticas que viriam a ocorrer posteriormente, em certa medida potencializou tanto as criações artísticas quanto as práticas pedagógicas e, mais recentemente, a formalização dessas experiências na pesquisa acadêmica.

Antes de expor cronologicamente as experiências que contribuíram para a formação do artista e do educador, essas explicações iniciais se fizeram necessárias para mais adequadamente situar o leitor nos contextos que consubstanciaram a chegada neste processo de investigação.

Pois bem, os quatro primeiros anos, que correspondem ao período que se inicia em 1998 e finaliza em 2002, com a conclusão da licenciatura em Artes, habilitação em Artes Cênicas, configuram-se como um período centrado na formação que foi permeado por experiências que uniam os experimentos da criação artística às práticas de ensino.

Uma segunda fase teve início com a efetivação do docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no ano de 2003. Deu-se, também, a primeira experiência em criação artística no audiovisual, mais especificamente a participação como ator em um curta-metragem, experiência que, até então, estava restrita à linguagem teatral. Desde então, o cinema fez-se presente no cotidiano da atuação profissional do arte-educador, tanto nos aspectos da criação artística quanto nas práticas pedagógicas.

Nos anos seguintes, firmou-se como objetivo prioritário no decorrer da trajetória profissional aprofundar o entendimento da linguagem audiovisual nos contextos educacionais. Esse interesse suscitou a busca por novos ambientes de trabalho, bem como os desafios que essas mudanças poderiam implicar. Todo esse caminhar exigiu muita persistência e, sobretudo, paciência, que tempos depois foi recompensada com a oportunidade de atuar na Gerência de Produção e Difusão de Mídias Pedagógicas (GMIP) da SEEDF.

Desde 2009, o educador e artista encontra-se vinculado à GMIP desenvolvendo trabalhos nas áreas de formação em Audiovisual e Educação, para educadores e estudantes da rede pública do Distrito Federal, bem como atuando em formulações de políticas públicas a fim de oferecer subsídio legal aos projetos existentes nas instituições de ensino e, por fim, desenvolvendo a ação que tem por objetivo fomentar a produção de filmes nas escolas.

Dentre as experiências vividas no novo ambiente de trabalho, a mais significativa delas foi o projeto Curta na Real, realizado no ano de 2013, ocorrido no Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB). A proposta engendrou-se a partir de um objetivo que buscava compreender os processos de realização filmica por estudantes e a mediação de educadores. Diante do desafio, parte da equipe dirigia-se à instituição de ensino para registrar e subsidiar o trabalho.

Em geral não se percebe a relevância de uma ação pedagógica nos primeiros momentos, posto que a constatação de sua importância nem sempre se dá no presente, podendo até ser percebida muito tempo depois. Nesse caso, tal incursão na escola sugeriu um novo e importante caminho a seguir ao situar a atuação docente a partir de processos que priorizavam a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

Após a reedição dessa experiência em outras instituições de ensino da rede pública do Distrito Federal, em 2019, o projeto Curta na Real retorna ao CEMEB para ser pensado como prática pedagógica em audiovisual e educação no âmbito da pesquisa acadêmica.

Para além dos processos de investigação, o retorno à escola acontecia também a partir da institucionalidade, ou seja, a GMIP estava na escola enquanto equipe da Secretaria de Educação, formada por três integrantes, o professor/pesquisador e mais dois colegas, Alexandre Furtado e José Brilhante, cuja participação era para contribuir com os registros em áudio e vídeo dos encontros.

A metodologia de pesquisa privilegiou as narrativas pessoais e os espaços biográficos dos estudantes, premissas associadas à metodologia pesquisa narrativa: “[...] pode-se identificar

no campo da pesquisa biográfico-narrativa uma variedade importante de estratégias metodológicas e um uso criativo e heterodoxo dos recursos de investigação” (SUÁREZ, 2017a, p. 10). Nesse sentido, o caminho percorrido pela investigação passou por questões vinculadas às experiências prévias dos seis estudantes do 1º ano do ensino médio que participaram do projeto, não só relativas à linguagem audiovisual, mas também às suas visões de mundo, suas biografias e histórias de vida.

A justificativa, ou o *porquê* da pesquisa, reivindica um imbricamento entre histórias e experiências pessoais e profissionais, e nessa perspectiva, o exposto até aqui sugere as inúmeras aproximações e implicações deste pesquisador com aquilo que se propôs investigar.

Ancorada no sentido da experiência e, por conseguinte, nas subjetividades que a condição humana sugere, a pesquisa narrativa situa-se em um campo fluído em que as proposições iniciais, mais especificamente a questão de pesquisa ou o *quê* da pesquisa, necessitam de uma constante ressignificação ou adequação. No caso desta investigação, a proposta partiu de indagações que pretendiam refletir sobre o audiovisual como gesto de criação nos contextos educacionais.

No caso desta pesquisa, a estratégia metodológica se deu a partir da captação de áudio e vídeo dos encontros. Nesse sentido, o *como* da pesquisa, a estratégia exigiu uma transição entre o texto fílmico e o texto da pesquisa, posto que todos os relatos que constam da investigação foram captados inicialmente em áudio e vídeo. Muito embora a transposição apresente os relatos devidamente registrados, isso não significa uma tentativa de conferir fidedignidade à própria investigação, mesmo porque outros fatores interferem na abordagem metodológica localizada no perímetro das pesquisas qualitativas.

Em consonância com o objetivo da pesquisa de compreender o audiovisual como gesto de criação quando inserido nos ambientes formais e informais de ensino, este percurso de investigação filiou-se à linha de pesquisa *Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes*, do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES).

A dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro delineou-se tendo como ponto de partida a exploração prévia da literatura existente sobre o assunto audiovisual, cinema e educação. As leituras para a confecção da primeira parte propiciaram uma compreensão mais ampla sobre o campo de atuação dos educadores quando se pensa nas aproximações e inserções da linguagem audiovisual na educação.

Em linhas gerais, as leituras sugerem que essas experiências que vinculam a educação à linguagem audiovisual se fazem presentes na educação a partir de três perspectivas. Diante disso, é importante entender, também, que o mapeamento inicial não objetiva determinar e encerrar as possibilidades de práticas de ensino em audiovisual e educação e, no caso desta investigação, sua elaboração engendrou-se na tentativa de organizar as reflexões.

A primeira das perspectivas, e talvez uma das mais comuns, entende a inserção da linguagem nos espaços de ensino como ferramenta pedagógica, posto que ela adentra os espaços para ilustrar os conteúdos pedagógicos, ou seja, um ponto de vista instrumental ao pensar essas aproximações. A segunda apresenta uma visão que já compreende o audiovisual como linguagem, com uma gramática própria e que, por essa razão, deve ser estudada como tal. A terceira compreende o audiovisual como gesto de criação nos espaços de ensino formais e informais.

O segundo capítulo apresenta os contextos e os processos pelos quais a pesquisa passou até se constituir como proposta de intervenção pedagógica e investigação acadêmica. Apresenta também os participantes que contribuíram para a aproximação do pesquisador com os seis estudantes/colaboradores da pesquisa, seus contextos de vida e parte de suas histórias. Além disso, a instituição de ensino e como ela se inscreve no panorama das escolas da rede pública do Distrito Federal.

Apresentar os relatos de pesquisa, bem como as reflexões que emergiram a partir deles, conformou a escrita do terceiro capítulo, processo que exigiu a transição entre os textos de campo e os textos de pesquisa e, no caso desta pesquisa em específico, a transposição ocorreu entre os textos fílmicos e os textos de pesquisa.

Em um mundo permeado por imagens e sons, e a partir do exposto até aqui, esta pesquisa se inscreve no panorama de investigações que visam ampliar as compreensões sobre os fazeres e os saberes no campo de audiovisual e educação.

1 SABERES E FAZERES EM AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo ampliar as compreensões a partir das vinculações entre audiovisual e educação, percurso que se constituiu tendo como ponto de partida a exploração prévia da literatura sobre o assunto. A bibliografia consultada centrou-se na produção recente, bem como no estudo de obras sobre o surgimento do cinema e seus impactos nos contextos de ensino nas primeiras décadas do século XX. Isso feito, ainda permanece o intuito de compreender os contextos sócio-históricos envolvidos e sua influência na construção de práticas em audiovisual e educação.

O foco da escrita assenta-se a partir da tentativa de ampliar as compreensões no que tange às questões centradas no papel do educador/pesquisador e de suas práticas pedagógicas em articulação com a presença do cinema no cotidiano formal e informal de ensino. A partir disso, os pressupostos teóricos servem como suporte seguro para melhor percorrer o caminho proposto. Neste sentido, faz-se necessário aclarar também que as reflexões contidas no capítulo não pretendem apresentar quaisquer apontamentos definitivos para a questão, mesmo porque as relações existentes entre audiovisual e educação ora aqui estudadas apresentam-se em lugares, tempos e contextos distintos.

As leituras sugerem que a relação envolvendo as práticas docentes em audiovisual e educação se inscrevem nos contextos de ensino a partir de três perspectivas: a primeira vincula-se à ideia de uso do filme como ferramenta pedagógica, ou seja, a obra audiovisual insere-se no cotidiano escolar para ilustrar o conteúdo de um determinado componente curricular, ou mesmo o uso da linguagem enquanto dispositivo para iniciar discussões associadas a um determinado tema de interesse, sendo, portanto, uma perspectiva instrumental da linguagem.

Situada nos aspectos relativos à apreciação e análise, a segunda entende o audiovisual como uma linguagem constituída de códigos e significações próprias e que, por essa razão, precisa ser estudada e apreciada levando em conta suas dimensões éticas e estéticas.

A terceira compreende o binômio audiovisual e educação nos ambientes formais e informais de ensino, como gesto de criação, ou seja, as práticas docentes devem privilegiar os processos de invenção.

1.1 O AUDIOVISUAL COMO ILUSTRAÇÃO

Para compreender como essa visão ilustrativa sedimentou-se nas práticas de ensino em cinema e educação, foi necessário retornar no tempo e estudar as publicações que tratavam das

primeiras experiências sobre a sétima arte nos contextos educacionais. A presença do cinema como ferramenta pedagógica havia sido reafirmada com a publicação do Decreto nº 2940 de 1928. Anos mais tarde, a Criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), pelo escola novista Edgard Roquett Pinto, sedimentou essa visão instrumental da linguagem audiovisual nos contextos de ensino.

Outra busca importante centrou-se na leitura e análise da literatura recente que pudesse dialogar criticamente com a perspectiva de ensino em audiovisual e educação. Essa análise sustentou as reflexões no que tange ao processo de subordinação da linguagem audiovisual à educação, bem como à desconformidade existente entre os sujeitos contemporâneos da educação e à desatualização da escola frente aos desafios que se apresentam na contemporaneidade.

A necessidade de enriquecer e aprimorar as práticas de ensino sempre esteve na pauta do educador brasileiro, especialmente aquelas associadas aos espaços formais de educação; neste sentido, o surgimento de uma linguagem que mesclava a projeção de imagens em movimento com sons emergia como possibilidade didática interessante.

Nessa perspectiva, a oportunidade de fixar conteúdos e ampliar o repertório dos estudantes por meio da linguagem audiovisual, bem como de usar filmes como dispositivo para promover debates vinculados a um tema específico apresentou-se como condição singular, criando ambiente propício à aprendizagem ao adotar o cinema como suporte pedagógico.

Além de mobilizar um repensar em torno das práticas docentes, o surgimento do cinema nas primeiras décadas do século XX no Brasil propiciou que políticas públicas relacionadas à utilização do cinema na educação fossem elaboradas e instituídas, a exemplo da publicação do Decreto 2940, de 22 de novembro de 1928, assinado pelo escola novista Fernando de Azevedo, na época diretor da Instrução Pública do antigo Distrito Federal. Esse decreto demonstra as intenções do Estado no uso do cinema para fins educativos.

1) As escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional, quando funcionarem em edifícios próprios, terão salas destinadas à instalação de aparelhos de projeção fixa e animada para fins meramente educativos. 2) O cinema será utilizado exclusivamente como instrumento de educação e como auxiliar do ensino que facilite a ação do mestre sem substituí-lo. 3) O cinema será utilizado sobretudo para ensino científico, geográfico, histórico e artístico. 4) A projeção animada será aproveitada como aparelho de vulgarização e demonstração de conhecimentos, nos cursos populares noturnos e nos cursos de conferências. 5) A Diretoria Geral de Instrução Pública orientará e procurará desenvolver por todas as formas, e mediante a ação direta dos inspetores escolares, o movimento em favor do cinema educativo. (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 12).

A publicação do decreto evidencia a intenção, por parte do Estado, de institucionalizar a utilização do cinema nos contextos de ensino; dentre os propósitos redigidos no documento, a ideia do cinema enquanto elemento de suporte didático-pedagógico aparece no texto a partir de termos como: auxiliar; que facilite a ação do mestre; instrumento de educação; e cinema utilizado para ensino científico, geográfico e artístico.

Nesse sentido, a oportunidade de poder visualizar aquilo que está sendo estudado constitui-se premissa basilar para a construção do conhecimento, e o pensamento escola novista engendra-se a partir da perspectiva de que o sentido da experiência consubstancia o processo de ensino-aprendizagem.

Outros aspectos precisam ser observados para melhor compreender as intenções do decreto. Vale contextualizar que, nas primeiras décadas do século passado, o Brasil era um país predominantemente rural; além disso, suas dimensões continentais sempre foram um desafio importante para a tão almejada unidade nacional. Não obstante, a precarização do sistema educacional negava às massas o acesso à formação e, como consequência, tal exclusão criou uma massa de trabalhadores analfabetos que se estendia às populações que habitavam o interior do país.

Os escola novistas entendiam que a possibilidade de disseminar informações de um país com dimensões continentais por meio do cinema constituía-se em equação importante na tentativa de dirimir o abismo de oportunidades existente entre as camadas mais populares, ou seja, as massas marginalizadas que habitavam as grandes cidades e o interior do país, em contraponto com aqueles que tinham acesso mais facilitado aos meios culturais e educacionais. Tais aspectos aparecem nas expressões do decreto e dialogam com os apontamentos de Alegria e Duarte (2005, p. 2): “O filme passou a ser tratado como um recurso educativo, como uma opção certa para a educação das massas incultas espalhadas pelo território nacional.”

Em um caminho análogo a esse, o uso do cinema na educação vinculava-se também à expansão dos acervos de museus, que deveria ocorrer tendo em conta as produções filmicas nacionais. Tal intenção emergia diante de uma preocupação com a soberania da cultura nacional por parte dos intelectuais da época, pois viam o cinema americano como elemento de dominação e americanização das culturas nacionais. Essa questão é evidenciada na preocupação de Peixoto (1931, p. 477 *apud* ALEGRIA; DUARTE, 2005, p. 5): “o governo e as cinematografias nacionais precisavam se precaver. Os **talkies** filmes falados seriam instrumentos de penetração pacífica e de dominação efetiva, mais que o dólar, o automóvel, o encouraçado americano.”

Na esteira desses acontecimentos e intenções que vislumbravam a necessidade de uma produção nacional e seus respectivos desdobramentos, como, por exemplo, a ampliação de registros em imagem da cultura brasileira, havia também o interesse por parte dos homens de cinema de educar o próprio cinema, como indica Castelli (2008, p. 2): “havia a necessidade de educar o próprio cinema, tanto no que diz respeito à formação de técnicos, roteiristas, diretores, como também no que se refere à formação de um público de cinema”.

Algumas considerações precisam ser feitas para que se ampliem o panorama e os contextos nos quais a visão instrumental do cinema na educação se engendrou; se, por um lado, existia a intenção de educar as massas por meio do cinema, bem como construir e aprimorar as produções nacionais, por outro, é preciso entender que o cinema ainda estava se constituindo enquanto linguagem.

Para além disso, faz-se necessário considerar também a dificuldade de produzir filmes na época, pois não havia profissionais que dominassem a técnica e a operação de equipamentos grandes, pesados e de difícil manuseio.

1.1.1 O Instituto Nacional do Cinema Educativo

A inserção da linguagem cinematográfica na formação da população brasileira sedimenta-se com a criação do INCE 1937-1964, no Estado Novo, no governo de Getúlio Vargas, em 1937. Idealizado pelo educador, médico, antropólogo e também escola novista Edgar Roquette Pinto, o INCE configura-se como instrumento de institucionalização da imagem. Esse processo de estatização da imagem sugere ser a continuação ou sedimentação das ações iniciadas anos antes, como por exemplo a publicação do Decreto nº 2940, em 1928, por Fernando de Azevedo.

O cinema desempenhava papel central no processo de institucionalização da imagem, posto que a produção de filmes no território nacional cumpria duplo sentido, na visão do seu criador. A primeira objetivava a diminuição das diferenciações existentes entre as culturas nacionais. Tal visão seguia a perspectiva dos escola novistas no sentido de pensar o País enquanto unidade, ou seja, a ideia de unidade nacional permanecia.

Em consonância com a anterior, a segunda inseria-se no contexto da época com a intenção de que os registros, por meio das imagens, poderiam contribuir para a compreensão de possíveis entraves à modernização nacional, e, sobretudo, o desenvolvimento do interior do País, um ideal almejado já na expedição Rondon, da qual Roquette Pinto fizera parte em 1912.

Em quase trinta anos de existência, o INCE realizou inúmeras produções, com destaque para a primeira fase, que perdurou até 1947. Neste início, teve como seu principal realizador o cineasta Humberto Mauro, que dirigiu 357 documentários, especialmente filmes relacionados à educação e à saúde da população. Boa parte dos educadores envolvidos na elaboração dos filmes entendia o filme documentário como um registro do real, uma aproximação de provas concretas daquilo que se queria abordar.

O documentário, para grande parte dos educadores envolvidos na formulação do INCE, parecia ser entendido como um arquivo documental, como um registro de provas científicas, como amostras do real. O filme documentário era também o filme informativo ou educativo que poderia levar a ciência, ou, poderíamos dizer, a cultura oficial para aqueles que não tinham acesso a esse saber. Como uma enciclopédia, o documentário apresentaria: os povos da terra, vivendo e trabalhando, sofrendo e sorrindo, as plantas, e os bichos, os grandes tipos e as grandes nações. (CASTELLI, 2008, p. 11).

O fetiche que vinculou o cinema à ideia de reprodução do real sempre permeou o imaginário das pessoas, entretanto, o que parece surpreender, na época, refere-se ao entendimento que educadores e profissionais da educação tinham da linguagem, ou seja, compreendiam o cinema ancorados no senso comum.

Essa visão se justifica a partir da observação do contexto vigente, pois não havia estudos aprofundados sobre a linguagem cinematográfica nem a possibilidade de compreender, por exemplo, que a sobreposição de imagens em movimento sugere intenções, ou melhor, que o que se vê não corresponde ao real, mas àquilo que é escolhido e selecionado para ser mostrado.

As reflexões relativas a cinema e educação do período subsequente ao INCE circunscrevem-se aos âmbitos da educação formal e da informal; no caso do espaço escolar, o cinema se faz presente na contemporaneidade por meio dos temas transversais, até porque o cinema nunca existiu enquanto componente curricular no ensino formal.

Nesse contexto, a presença das imagens e sons no ambiente escolar no período do INCE restringia-se a uma visão apenas utilitarista, ou seja, o cinema era inserido a partir de uma perspectiva instrumental da linguagem, mas outras visões emergiram no decorrer do tempo, no que tange à inserção de filmes nos contextos educacionais.

1.1.2 A Instrumentalização do Audiovisual na Educação

Alguns termos contidos no subtítulo acima indicam uma leitura entre audiovisual e educação a partir de formulações que precisam ser analisadas à luz de seus significados e

intenções. O constructo “Audiovisual na Educação”, por si só, indica subordinação de uma área em relação à outra, e, nesse sentido, fica implícita a ideia do audiovisual enquanto ferramenta. Por outro lado, não se pretende, com essa constatação, inferir juízo de valor, mesmo porque essa tarefa não cabe à pesquisa. Entretanto, analisar essas articulações constitui-se como necessidade premente, pois a permanência dessa perspectiva ainda permeia o pensamento de inúmeros educadores.

Mesmo decorrido quase um século após a publicação, em 1928, do Decreto nº 2940, a visão presente no decreto, e que sustentou também a criação do INCE em 1937 ainda permanece nas práticas de ensino que vinculam cinema e educação, como bem aponta Duarte (2002, p. 87): “O cinema ainda não é visto pelos meios educacionais, como fonte de conhecimento [...] a maioria de nós professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para ilustrar nossas aulas.”

Para além disso, existe um descompasso entre as escolas inseridas no tempo atual e os sujeitos do mundo contemporâneo; por um lado, boa parte das unidades de ensino constituem-se em premissas que pautam a construção do conhecimento a partir do sentido da autoridade do saber, ou seja, do educador; por outro lado, os novos sujeitos da aprendizagem estão inseridos em contextos de múltiplas possibilidades de construção do saber, e, nesse sentido, tem ocorrido um processo de pedagogização daquilo que culturalmente compete à escola na formação dos estudantes.

Tudo pode ser pedagogizado, isto é, qualquer coisa inicialmente alheia à escola pode ser usada para se atingirem os fins pedagógicos historicamente assumidos pela instituição. Do rap ao Facebook, do jogo ao cinema, tudo pode ser instrumento de ensino. A pretensa abertura da escola à tecnologia, sua busca pela inserção do novo, é incapaz, no entanto, de produzir o novo, já que seu *modus operandi* permanece inalterado. (ALMEIDA, 2017, p. 6).

Por outro lado, não há como deixar de reconhecer o valor pedagógico existente no uso consequente do audiovisual na educação, ainda que sua utilização se configure apenas como mera ilustração de um conteúdo do currículo, ou então, sua inserção funcione como dispositivo para suscitar debates e discussões relacionados a um tema de interesse.

Tais considerações são importantes para aclarar e distinguir o uso consequente, que apresenta valor pedagógico ao relacionar o filme ao conteúdo ministrado, e o uso inconsequente, que utiliza o cinema para preencher as lacunas no planejamento escolar, como a ausência de um professor, por exemplo.

Além da visão instrumental aqui inicialmente tratada, outras duas perspectivas destacam-se quando pensamos as imbricações entre cinema e educação, e uma delas está circunscrita ao desenvolvimento de competências vinculadas à apreciação e análise fílmica, entendendo o cinema como linguagem artística autônoma e que, portanto, deveria ser estudada como tal. Neste sentido, Duarte (2002, p. 71) aponta que “é preciso entender o cinema não apenas como uma ferramenta de suporte pedagógico, uma mera ilustração do processo de ensino, se faz necessário portanto, compreender o cinema como campo de estudo, que traz em seu bojo uma gramática própria.”

Essa reflexão corrobora a ideia de pensar o cinema para além da simples ilustração, ou seja, a *instância de apreciação e análise* emerge em um contexto que visa aprofundar as relações entre audiovisual e educação, pois tal instância associa-se aos processos de apreciação e leitura fílmica, nos quais se discute e analisa a linguagem a partir de uma gramática própria. Nesse sentido, não há como negar a contribuição dos estudos semiológicos na elaboração e construção de sentidos por meio da imagem em movimento.

1.2 O AUDIOVISUAL COMO LINGUAGEM DE APRECIÇÃO E ANÁLISE

Diferentemente de uma visão instrumental da linguagem, que tem como perspectiva o audiovisual enquanto suporte ou ferramenta pedagógica, outro ponto de vista parte de um pressuposto que entende o cinema enquanto linguagem que traz em seu bojo uma gramática própria e que, por essa razão, deve ser estudada enquanto tal.

O processo que inicialmente levou o cinema ao *status* de arte não aconteceu rapidamente. No entanto, ao longo do século passado, a linguagem foi gradativamente se firmando ao adotar códigos próprios de significação. Alguns acontecimentos contribuíram para que o cinema pudesse se constituir enquanto linguagem. O primeiro decorre do surgimento do corte e da possibilidade de construir uma sequência a partir da sobreposição de imagens, ou seja, o advento da montagem propiciou a criação de sentidos utilizando códigos próprios. Somase a isso o ganho expressivo que a câmera adquiriu ao não se restringir às limitações que a fixação do tripé impunha, ganhando movimento e maior funcionalidade narrativa.

O crescente interesse sobre a sétima arte presente nas décadas seguintes aos anos 1920 culminou com a expansão dos cineclubes pelo mundo. O espraiamento dessas iniciativas acontece a partir da necessidade de aprofundar os estudos e compreensões em torno da nova linguagem, assim como oferecer um contraponto às narrativas massificadas capitaneadas pelo

surgimento da televisão que aparecia como um desdobramento da linguagem cinematográfica, embora o foco da comunicação televisiva se centrasse na publicidade de produtos.

A expansão dos cineclubes pelo mundo e, igualmente, a própria evolução da linguagem motivou um interesse formal de estudos em torno da sétima arte, para isso, inúmeros pensadores e teóricos de dentro e de fora do cinema passaram a produzir pensamentos e reflexões. No início, ainda focados nas possibilidades de leitura da imagem a partir das contribuições da semiologia. Mais adiante, os prováveis diálogos com outras áreas do conhecimento como a psicologia, a antropologia, a sociologia, a educação e tantas outras.

Diante de toda essa expansão e aprofundamento, não há como deixar de pensar o cinema nos contextos de ensino e, por essa razão, a importância de se construir uma formação para a leitura de fílmica, portanto, uma *Educação do Olhar*.

1.2.1 O nascimento de uma linguagem

O surgimento do cinema, em 1895, que em certa medida rompe com alguns paradigmas existentes ao proporcionar possibilidades de representação artística mediadas por tecnologias de captação e exibição de imagens em movimento, trouxe consigo inúmeros questionamentos. No que tange ao campo das artes, a dúvida pairava sobre a ideia de considerar o cinema uma linguagem artística autônoma, ou um mero reproduzidor de imagens em movimento, por meio de um aparato técnico.

As primeiras imagens em movimento captadas davam conta de exibir planos gerais e sequenciais de um trem chegando a uma estação, e tudo que estava na composição do quadro ocorria sem que houvesse qualquer formulação e intenção prévia daquilo que se queria mostrar, ou seja, constituía-se apenas em reproduzir aquele acontecimento.

Outrossim, quando havia qualquer tipo de intenção na captação, *o modus operandi* seguia o princípio de fixar a câmera e escolher um quadro em que todo o contexto da ação estivesse em sua composição e, nesse sentido, o cinema era reduzido à ideia de teatro filmado.

Dois contributos foram primordiais para que o cinema pudesse constituir-se enquanto linguagem autônoma. O primeiro diz respeito ao surgimento do corte no cinema. Escolher como ordenar a sobreposição de imagens em movimento dá aos envolvidos na produção fílmica a possibilidade de inserir sentidos próprios à narrativa, que, por sua vez, estarão diretamente vinculados à intencionalidade por parte daqueles que criam e elaboram; assim, o cinema é a apresentação intencional de um ponto de vista.

A segunda contribuição emerge ante a necessidade de imprimir expressividade à câmera, que até então era fixada para realizar a captura das imagens. Nessa lógica, a eloquência almejada decorria da inserção de movimentos de câmera, bem como da busca por novos ângulos, enquadramentos e composições de imagem.

A junção dos elementos relacionados à montagem e os novos procedimentos na captura das imagens configuraram-se como condições basilares para que a visão que se tinha do cinema enquanto linguagem fosse repensada.

O interesse do cinema enquanto linguagem, e, portanto, a necessidade premente de compreendê-lo a partir de códigos de comunicação próprios, contribuiu para a instauração de uma ideia de apreciação e análise das imagens em movimento. Essa perspectiva implica a necessidade de se estudar a nova arte, assim como as imbricações existentes entre o cinema e a educação. Nesse seguimento, a expansão dos movimentos cineclubistas pelo mundo marcaram profundamente as relações entre cinema e educação.

Os primeiros cineclubes no Brasil remetem a 1928, no entanto, a disseminação que ocorria no mundo nos anos 1960-1970 igualmente acontecia no nosso país. Os primeiros anos dos cineclubes no mundo, especialmente na França, (1920-1940-50) almejavam legitimar o cinema como arte.

Para além disso, a expansão dos cineclubes no Brasil serviu como contraponto à visão massificada que a televisão apresentava ao adotar critérios puramente comerciais em suas produções. Essas reflexões apresentam-se como indício de uma ampliação das possibilidades de inserção da linguagem audiovisual nos espaços formais e informais de ensino.

Em face das complicações políticas da década de 1960, os cineclubistas compreenderam que a atuação dos cineclubes não deveria restringir-se apenas ao engajamento estético, mas sobretudo à resistência política que passava por compreender o cinema como uma linguagem que deveria ser utilizada para contrapor as narrativas hegemônicas que eram impostas pelo poder vigente, pois já existia uma compreensão por parte dos cineclubistas de que o cinema poderia ser um contraponto às imagens de Brasil que os militares apresentavam.

A partir desse ponto de vista, os cineclubistas entenderam a necessidade de produzir seus próprios filmes, suas próprias narrativas sobre o País. O caso mais emblemático é o movimento do Cinema Novo, já que boa parte de seus integrantes eram cineclubistas de origem e propunham, em suas produções filmicas, imagens e sons de um Brasil que contrariava a ideia

de um país próspero e em franco desenvolvimento mostrado pelos meios hegemônicos de comunicação, especialmente a televisão brasileira.

Um desdobramento importante dos movimentos cineclubistas que proporcionaram uma aproximação entre cinema e educação associa-se ao fato de existir uma intenção por parte da Igreja Católica de institucionalizar uma formação em cinema, tanto para docentes quanto para crianças e jovens.

Nessa lógica, a criação do CinEduc, na década de 1970, cumpria esse papel. O objetivo consistia em aprofundar o gosto de crianças e jovens pelo cinema, assim como ampliar o repertório dos estudantes no que tange à leitura e análise fílmica. (COSTA JUNIOR, 2015; XAVIER, 2005).

1.2.2 A Educação do Olhar

O subtítulo *A educação do olhar* pressupõe que exista, *a priori*, a possibilidade de se treinar, ou mesmo preparar para um modo de ver específico; sugere, também, a necessária aproximação entre educação para a sensibilidade vinculada aos sentidos e à racionalidade presente nos procedimentos de decodificação e leitura da imagem em movimento.

Entretanto, a escolha desse subtítulo vislumbra uma perspectiva mais ampla, ao entender e considerar as variáveis contidas no percurso como um manancial infindável de possibilidades interpretativas, assim como os inúmeros contextos inseridos na produção, na apreciação e análise dos filmes.

Ora, isso só faz sentido porque entendemos que a imagem é irreduzível às interpretações ou às significações, pois estas são e serão sempre inesgotáveis – não por incompetência daquele que olha, mas por resistência da própria imagem, que desdobra os ditos que se fazem sobre ela, sempre em novas possibilidades, portanto, em novos ditos, que por sua vez não darão conta, por mais que se esforcem, em abarcá-la por completo. É essa tensão que nos interessa, ou seja, a recusa de um domínio de exterioridade que a representação propõe – como se a imagem pudesse dar conta, apreender em si, internamente, um real que lhe é exterior. (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 508).

A partir desse entendimento, a busca de uma leitura precisa da imagem em movimento por meio de códigos específicos não se constitui como condição primordial para pensar práticas pedagógicas em audiovisual e educação, posto que a imagem sempre se desdobra em novas possibilidades de significações, ou seja, mesmo que se intencione compreender os códigos contidos na imagem, é preciso ter em conta que seus sentidos se afirmam apenas parcialmente, e que, de modo algum, dão conta do todo.

Por outro lado, não se pode desconsiderar o caráter intencional existente na criação de filmes, mesmo porque o cinema se constitui como linguagem a partir da articulação de seus elementos para apresentar um determinado ponto de vista e, assim, não há gratuidade nas escolhas feitas em uma obra audiovisual.

Nesse sentido, ainda que o manancial de leituras e interpretações seja infindável, é preciso sempre ter consciência de que as imagens e os sons que emergem diante de nossos olhos em uma projeção trazem consigo as vontades e escolhas de seus realizadores.

O cinema não pode escapar de seu destino: não pode ser nada mais que do que uma série de fotografias encadeadas por nossos olhos, o que introduz movimento nesta sequência de unidades imóveis. Os filmes são exatamente isso: imagens fotográficas em movimento. Dentro de um enquadramento delimitado e geralmente escolhido, o filme tem que mostrar alguma coisa identificável. E, já que os métodos de produção são extensos e sequenciais, o cinema nunca escapa do controle da mente. (CARRIÈRE, 2006, p. 41).

Se, por um lado, é preciso reconhecer a condição inesgotável de significações presentes na imagem, assim tornando-a imperativa diante dos instrumentos conhecidos de análise, por outro, há também a perspectiva de racionalização existente nos processos mentais pelos quais passa a análise fílmica, pois, em um filme, as imagens não são inseridas ao acaso.

Diante disso, um desafio importante para as práticas docentes em cinema e educação está vinculado à ideia de educação para o visionamento, e passa por dirimir a dicotomia explicitada, não optando em suas práticas pedagógicas por privilegiar uma em detrimento da outra, mesmo porque essa compreensão sugere a indissociabilidade entre esses dois pontos de vista.

Ao submeter um filme para apreciação de outrem, é preciso que se deixe espaço e tempo para que a obra acesse os sentidos daqueles que se dispõem ao visionamento, sejam estudantes do ensino formal, informal ou, até mesmo, uma simples reunião para assistir a imagens em movimento projetadas em uma tela.

De acordo com esse princípio, o sentido da experiência estética se dá com profundidade quando nos permitimos ser atravessados e afetados pelo encontro com aquilo que, em certa medida, nos devolve a consciência de nossa condição humana. “É dessa contaminação de experiência sensível, das emoções e das intuições que o conhecimento se torna visceral, que é possível subjetivá-lo em experiência de alteridade”. (FRESQUET, 2017, p. 24)

De acordo com essa ideia, a estesia faz-se presente quando associa a capacidade humana de sentir para além dos mecanismos de racionalização. (MUNSTERBERG, 1983, p. 46-54 *apud*

XAVIER, 2005, p. 46). “O principal objetivo do cinema deve ser retratar as emoções. [...] No cinema, os personagens são antes de tudo sujeitos de experiências emocionais: a alegria, e a dor, a esperança e o medo, o amor e o ódio [...] conferem ao filme significado e valor.”

Por outro lado, o filósofo fenomenólogo francês Maurice Merleau-Ponty alerta sobre a importância de considerarmos que a nova psicologia traz uma perspectiva que vislumbra a necessidade de estudar o comportamento, levando em conta não apenas os processos de introspecção.

Os psicólogos, de hoje em dia, levam-me a notar que a introspecção, na verdade, não me propicia quase nada. Se procuro estudar o amor e o ódio, mediante a pura observação interior, só encontro poucas coisas para descrever: algumas angústias, algumas palpitações de coração, em suma, perturbações banais que não revelam a essência do amor nem do ódio. Cada vez que consigo observações interessantes é porque não me contentei em operar a coincidência com meu sentimento, é porque consegui estudá-lo como um comportamento, como uma modificação de minhas relações com outrem e com o mundo, é porque consegui imaginá-lo como imagino o comportamento de outra pessoa ao qual testemunho. (MERLEAU-PONTY, 1983, p. 108 *apud* XAVIER, 2005, p. 101-117).

Esta reflexão de Merleau-Ponty corrobora a necessidade de pensar nos aspectos mentais pelos quais passa a análise fílmica, e aponta também que um filme é uma “forma temporal” e, de modo algum, a soma de imagens. Para sustentar tal ideia, rememora a famosa experiência realizada pelo diretor e montador russo Lev Kuleshov, que ficou conhecida como Efeito Kuleshov: inicialmente capta-se a imagem do ator Mosjúquim olhando para algo ou alguém, depois associa-se esse plano a três imagens distintas, primeiro um prato de sopa, em seguida uma mulher no caixão e, por fim, uma criança a brincar. Para o público, o efeito foi surpreendente, pois cada montagem parecia imprimir expressão e significado distinto para o olhar de Mosjúquim, sendo que se tratava do mesmo plano.

O experimento evidencia que a construção de sentidos contidos em uma determinada imagem depende daquelas que a precedem; por outro lado, a sucessão também pode ressignificar uma imagem já vista, ou seja, uma obra não se ampara na adição das partes, mas, sobretudo, nas significações e ressignificações constantes que podem ocorrer durante a projeção das imagens; dizendo de outro modo, o filme pode ser sempre refeito nos sentidos daqueles que o apreciam e analisam.

Diante do exposto, as reflexões que implicam análise e apreciação fílmica sugerem caminhos para a prática docente em cinema e educação já que, se em um primeiro momento é necessário dar tempo para que as imagens afetem os sentidos da audiência, na sequência a

condução do educador pode passar para a análise a partir de elementos inerentes à própria linguagem audiovisual, com o intuito de aprofundar e compreender os desdobramentos imbricados na própria construção da obra, suas intencionalidades e discursos.

Nesse sentido, a semiologia, campo de estudo associado à interpretação e compreensão dos signos, configurou-se como importante contributo para a análise dos filmes. Inicialmente, as teorias semiológicas tiveram como ponto de partida os estudos em torno da literatura, mesmo porque a arte literária surge bem antes do cinema. Essa associação é observada nas aproximações dos planos existentes entre as duas linguagens.

A semiologia no cinema pode ser concebida como uma semiologia da conotação ou como uma semiologia da denotação. Com o estudo da conotação, estamos mais perto do cinema enquanto arte. [...] a arte do filme encontra-se no mesmo plano da arte literária: as combinações e as limitações propriamente estéticas, aqui versificação, composição, figuras [...] lá enquadramentos, movimentos de câmera, efeitos de luz, o papel de instância conotada, sobrepondo-se esta a um sentido denotado, representado na literatura pela significação propriamente linguística ligada no idioma usado, às unidades empregadas pelo escritor, e no cinema pelo sentido literal (isto é, perceptivo) dos espetáculos que a imagem reproduz. (METZ, 1977, p. 116-117).

A possibilidade de imprimir significado às imagens a partir do contexto no qual estão inseridas, por si só, apresenta-se como campo fértil a ser explorado nos contextos de ensino, ainda mais se considerarmos a importância que a imagem em movimento vem adquirindo na contemporaneidade, o que implica, por parte dos educadores, uma abordagem metodológica que foca naquilo que não está aparente na imagem, ou melhor, nas conotações que ela pode produzir.

A aproximação entre o texto escrito e o texto fílmico que a semiologia sugere reforça e reafirma que as elaborações dos dois campos de criação percorrem caminhos muito próximos, entretanto, sendo o cinema uma sucessão de fotografias projetadas em curtíssimo espaço de tempo para que se forme sua menor unidade de tempo, no caso, *o plano*, que em nada tem paralelo com *a palavra* na literatura, no audiovisual a menor unidade de tempo corresponderia a uma frase na literatura, melhor dizendo, um plano no audiovisual corresponderia a uma frase na literatura. (METZ, 1977).

Ao adentar os espaços de ensino, a linguagem audiovisual pode contribuir para a ampliação do repertório imagético dos estudantes, bem como provocá-los à realização de análises e reflexões mais complexas em que o diálogo com outras áreas do conhecimento se inscreve no processo como condição indispensável. Além dessas questões, outrora

sedimentadas pelos processos de visionamento, outras emergem a partir dos desafios de aprender e ensinar que as tecnologias contemporâneas sugerem.

A apropriação dos conceitos trazidos pelo ambiente digital e sua irreversível reverberação no contexto do ensino sugerem um campo expandido de ações, de saberes e de práticas que transitam, há tempos, nos sistemas periféricos da criação artística. Pensar esse cenário prenhe de tecnologias e as transformações sociais e estéticas que elas trazem, associadas à reflexão pedagógica, é um desafio, pois supõe o deslocamento de perspectiva para um sentido que impulse outros modos de aprender e de ensinar Arte. (RIBEIRO, 2019, p. 195).

Se, por um lado, essa perspectiva aponta para uma ampliação de possibilidades de atuação pedagógica, por outro, sugere desafios para que o processo possa se constituir com consequência no ensino artístico.

A evolução contínua no sentido de facilitar o acesso às tecnologias tem possibilitado mudanças importantes no binômio audiovisual e educação, e a principal delas, que vem ganhando força nos últimos anos, pensa a inserção da imagem e do som nos contextos educacionais como gesto de criação.

1.3 O AUDIOVISUAL COMO GESTO DE CRIAÇÃO

O audiovisual como gesto de criação tem como premissa práticas pedagógicas voltadas aos processos de criação de filmes por estudantes, até porque a educação básica pós anos 2000 é formada, em sua maioria, por discentes nascidos em contextos de profundas mudanças tecnológicas as quais democratizaram o acesso aos meios de produção de filmes, como também a circulação de conteúdos audiovisuais. Neste seguimento, a facilidade que os estudantes de hoje encontram para produzir sugere ser um caminho fértil para a construção de conhecimentos, tendo como ponto de partida a criação de filmes.

Por outro lado, o descompasso entre as facilidades advindas dos novos tempos, a saber, as câmeras digitais presentes nos celulares, os *softwares* gratuitos de edição de imagem e som e a familiaridade dos estudantes com essas ferramentas, em contraponto com as estruturas rígidas da organização pedagógica ainda vigentes nas escolas, além do receio dos educadores, apresenta-se como equação a ser observada. Nessa perspectiva, Fresquet (2017, p. 9) aponta que “As artes provocam, atravessam e desestabilizam as certezas da educação, perfuram sua opacidade e instauram algo de mistério no seu modo explícito de se apresentar, ao menos, no espaço escolar”.

Mesmo que ainda embrionárias, é possível perceber algumas iniciativas institucionais depois de duas décadas, por parte do Ministério da Educação, do Ministério da Cultura, das secretarias estaduais de educação e das universidades, no sentido de ampliar e sedimentar as práticas educativas nas instituições de ensino da educação básica, como também a crescente oferta de formação docente na área de cinema e educação. Nacionalmente, o programa Cine Mais Cultura, por exemplo, contribuiu para a formação de educadores e também estimulou a implementação de cineclubes nas escolas.

Em âmbito local, no ano de 2015, a SEEDF, por meio da GMIP, e em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), formatou um curso para formação continuada de educadores em audiovisual e educação, com carga horária de 180 horas.

No mesmo ano, o Festival de Filmes das Escolas Públicas teve sua primeira edição a partir de uma parceria entre as secretarias de educação e cultura com o objetivo de estimular o protagonismo de estudantes com a criação de filmes. Em outubro de 2018, a Secretaria de Educação aprofunda suas ações ao instituir a Política de Educação Audiovisual, com a publicação da Portaria nº 307.

1.3.1 A Passagem ao Ato

Ainda que o gesto de criação tome o centro das reflexões como perspectiva emergente ao se pensar em práticas pedagógicas em audiovisual e educação, Bergala (2008) sugere a indissociabilidade entre as práticas centradas na criação discente e os aspectos vinculados à apreciação e análise fílmica. Mais que isso, o pensador, professor e crítico francês intenciona um deslocamento de uma análise e leitura puramente críticas das produções para uma leitura criativa da obra, em que o espectador assume o papel de autor do filme, podendo, por exemplo, repensar a montagem, os planos, os enquadramentos e assim por diante.

Para além de aproximar as duas instâncias no sentido de indicar uma dependência dos processos criativos em relação a uma análise e apreciação prévias dos filmes, o deslocamento proposto por Bergala (2008, p. 34) inscreve a indissociabilidade dessas duas instâncias em outro lugar, e, nessa compreensão, as duas instâncias fazem parte de um mesmo corpo, um imbricamento que compreende a análise e a apreciação a partir de uma perspectiva de criação ou recriação fílmica.

Pensar o filme como a marca no gesto de criação. Não apenas como um objeto de leitura, decodificável, mas, cada plano, como a pincelada pela qual se pode compreender seu processo de criação. [...] Estou cada vez mais convencido de que não existe, de um lado, a pedagogia do espectador que seria forçosamente limitada, por natureza, à leitura e à formação do espírito crítico e, de outro, uma pedagogia de passagem ao ato. Pode haver uma pedagogia centrada na criação tanto quanto se assiste filmes como quando se realiza filmes.

Além de corroborarem o ponto de vista do pesquisador, crítico e pensador francês, outro ponto de vista, ora apresentado pelas pesquisadoras Fabiana Marcello e Rosa Fischer, enriquece a reflexão ao avançar no sentido de indicar a impossibilidade de restringir a leitura e a análise fílmica aos aspectos meramente decodificáveis presentes em uma obra cinematográfica, posto que, inevitavelmente, existirá sempre um pouco de nós nos processos que envolvem apreciação e análise de filmes.

Podemos dizer que o processo de análise deve estar comprometido, de algum modo, com o ato mesmo de ver os conceitos nas imagens. Neste sentido, olhar, ver os conceitos nas imagens diz respeito, acima de tudo, a vê-los em suas distorções, em suas incipiências, não na busca do conceito real e transparente (mais um eufemismo para a questão da aplicabilidade), mas na medida em que ver é permitir ir além, em que ver é também criar, em que no ato de ver colocamos sempre um pouco de nós mesmos. (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 516).

Essa combinação, em que não se dissocia análise de criação, em certa medida sugere a necessidade de fazer um retorno, ou melhor, por meio de um esforço de lógica e imaginação tentar compreender as decisões que antecederam a realização da obra. O exercício de retroceder por meio da imaginação redimensiona os aspectos do visionamento ao elevar os espectadores à condição de também criadores. Essa nova posição de autoria ressignifica as relações do espectador com o filme, e a passividade por parte daqueles que o apreciam não cabe nos contextos em que se convoca a imaginação.

Somando-se aos aspectos associados à imaginação, que de certo modo transitam por caminhos mais subjetivos, o ato de criação cinematográfica envolve três operações mentais simples, de acordo com Bergala (2008, p. 134): “a eleição, a disposição e o ataque”.

Eleger no sentido de escolher, optar por determinados elementos que compõem o filme: atores, locações, figurinos. Dispor associa-se à ideia de posicionar e ordenar os elementos eleitos, como, por exemplo, a movimentação dos atores na locação. O ataque traz a ideia de movimento, ou melhor, articula os elementos eleitos e dispostos por meio da ação, como por exemplo, decidir como será o movimento de câmera no momento da captação das imagens, o ângulo mais adequado para expressar uma ideia.

Essas operações de modo algum seguem uma cronologia, uma sequência na criação cinematográfica. Na maioria das vezes, elas se entrelaçam no decorrer do processo. Um elemento eleito, como a cor de uma determinada parede do cenário, pode precisar ser repensado em função de uma inadequação que só se descobre no momento da filmagem, por exemplo; ou a maneira como se dispõe um *spot* de luz na locação produz uma sombra inesperada, pois não se levou em conta a altura de um determinado ator.

Entretanto, mesmo que amparados por um bom planejamento prévio na tentativa de dirimir quaisquer imprevistos no momento da filmagem, um elemento a ser observado é o tempo, ou, mais especificamente, a falta dele. Nas escolas, a exiguidade do tempo e as dificuldades presentes em contextos de ensino mais rígidos podem voltar-se contra a própria criação fílmica. Na medida em que se adota um planejamento excessivamente fechado para dar conta daquilo que se propôs, muitas vezes acaba-se por não deixar espaço para o repensar, o refazer e o recriar, se necessário, ou seja, o principal objetivo, que é passar por uma experiência de criação, pode estar sendo amputado.

Muitas dessas limitações também se fazem presentes em produções profissionais, sejam de tempo, de logística e até mesmo de orçamento, o que indica que muito daquilo que nos chega à percepção quando assistimos a um filme e logo adotamos como decisões muito elaboradas, planejadas e pensadas, nem sempre corresponde à realidade. Ao compreendermos as dificuldades contidas em cada produção, muitas vezes nos deparamos com soluções alternativas àquelas pensadas em um primeiro momento, que além de ressignificar a obra, *a posteriori* se mostrou ainda mais eficaz e potente enquanto linguagem. (BERGALA, 2008).

Inúmeros desafios emergem ao se instituírem práticas de ensino ancoradas na criação; por outro lado, os ganhos educacionais ultrapassam os muros da escola ao promoverem um rearranjo nos papéis estabelecidos e sedimentados no cotidiano escolar, posto que, ao adentrar os espaços institucionais de ensino, o audiovisual redimensiona as perspectivas dos estudantes em âmbito pessoal e coletivo ao ampliar os processos de construção de autonomia a partir da produção das próprias imagens, sons e discursos.

Em consonância com os pressupostos que entendem as relações entre audiovisual e educação a partir de uma pedagogia de criação, a professora e pesquisadora Adriana Fresquet pontua a importância de não se perpetuarem os conceitos prévios que se possa ter sobre os estudantes envolvidos no processo, bem como a necessidade de propiciar um panorama amplo nas áreas que compõem a construção fílmica.

Fazer cinema na escola é uma experiência rica para reduzir assimetrias entre professores e estudantes, e entre eles próprios. A descoberta de novos interesses e capacidades pode contribuir para uma reconfiguração da autoestima, de alguns estudantes, o modo como eles são vistos pelos professores e colegas e, inclusive, pelas próprias famílias. Para isso, é interessante fomentar a rotatividade dos alunos pelas diferentes funções nas fases da produção, pré e pós-produção. Em outras palavras, a criação cinematográfica no contexto escolar teria seu papel pedagógico comprometido se o líder da turma sempre se tornasse o diretor, a aluna considerada mais linda atuasse como protagonista, e os tímidos evitassem toda exposição. (FRESQUET, 2017, p. 61).

Essas considerações mostram a importância de todos os estudantes experimentarem as diferentes funções no processo de criação de um filme e, nesse sentido, exercícios de direção, atuação, edição, roteirização, câmera e produção se constituem como percursos fundamentais para que se possa proporcionar um panorama global da linguagem audiovisual nos contextos de ensino.

A partir de práticas complementares a essa, de experimentar diferentes funções, emerge também a dimensão da criação compartilhada e sua importância nos contextos educacionais. Essa perspectiva, em certa medida, não obedece aos modelos de produção focados na autoria pessoal e na personificação da criação artística, o que, por sua vez, sugere uma melhor adequação aos contextos educacionais.

A criação compartilhada vai, portanto, tomar formas que se construirão, se elaborarão conforme o lugar em que é realizada e o projeto que ela almeja. Ela é também uma colocação em espaço, dos corpos e das vozes, uma territorialização efêmera dos lugares em um gesto artístico comum. Ela mobiliza a pessoa em seu ser íntimo, corporal e social, ela a faz persistir em seus projetos, buscar em seus recursos biográficos, tocar sua história, ela aviva sua sensibilidade pela força criativa que se descobre, a mantém em ligação com os outros pela obra comum que está se construindo. Cada um é sua própria fonte e se supera ao mesmo tempo, movido pela sinergia do grupo. A criação compartilhada é uma zona de encontro entre o dentro e o fora, o dentro do mundo de si e o fora do mundo do outro, do mundo de si com o outro. (DELORY-MOBERGER, 2017, p. 174-175).

Após essas considerações, a passagem ao ato apresenta-se como condição poética e especialmente generosa ao convidar a imaginação dos aprendentes para fazer parte do jogo criativo; essa perspectiva é revolucionária na medida em que compreende a linguagem audiovisual como um bem comum, e que democraticamente deve ser oportunizada a todos e todas. Ao partir das histórias e visões de mundo dos estudantes, as imagens em movimento entendidas como *instância criativa* traz pulsão e movimento para o cotidiano escolar.

1.3.2 A Criação Como Gesto Coletivo

Muitos educadores se assustam ao serem indagados por estudantes que pretendem fazer um filme. De início, as preocupações dos docentes circundam sobre seu desconhecimento de como devem proceder para contribuir com os intentos dos estudantes, posto que não compreendem como se opera a realização de uma obra em imagem e som em seus aspectos técnicos, bem como nos aspectos associados à linguagem cinematográfica. Em contraponto com essa perspectiva, Bergala (2008, p. 127) diz que

Sempre valerá mais um professor que sabe pouco, mas aborda o cinema de modo aberto, sem trair sua natureza, que um professor que se agarra a uns fiapos de saber rígido e começa dando definições de movimentos de câmera e escalas de planos, como se o cineasta, num primeiro momento, pesasse com palavras as escolhas que faz. Estas escolhas, não tem serventia alguma no ato de criação.

Esses tensionamentos observados inicialmente muitas vezes emergem a partir de uma ótica que intenciona movimento e mudança, como bem aponta Fresquet (2017, p. 25-26) ao sugerir que “o educador precisa mudar seu estatuto simbólico, a relação com seus estudantes deve ser ressignificada, a subjetividade de ambos deve estar presente, suas vontades, desejos e preferências artísticas”. O sujeito se constitui a partir da relação e do olhar do outro, ou seja, não se aprimora o ecossistema educativo sem que se leve em conta o profundo sentido da alteridade.

Em face disso, o aprimoramento necessário que se coloca diante do educador descarta a ideia de que seu caminho passa por ser um grande conhecedor das técnicas do cinema, e que isso seja condição para que ele possa mediar a realização do filme junto a seus estudantes, como indica Bergala (2008). Outrossim, explicita também que uma conduta focada nos saberes pré-formatados pode embotar o processo de criação.

Se, por um lado, essa perspectiva liberta o educador, por outro sugere desafios não menos complexos. Um deles associa-se à mudança de estatuto simbólico e isso passa inevitavelmente por ressignificar e redimensionar o lugar e a forma pelos quais a construção de conhecimento vem se constituindo no mundo.

Esse caminho indica a necessidade permanente de se pensar a educação e os atores presentes nos contextos de ensino a partir de novas epistemologias. Dito de outra maneira, o conhecimento e sua difusão não são, e tampouco devem ser patrimônios restritos aos educadores.

Após essas mudanças, que se forjam sob a égide da inevitabilidade, o outro desafio, que agora parte do educador como força motriz, deve contrapor, ou mesmo provocar os sentidos dos estudantes superando o senso comum ao inserir em suas práticas obras que não atendam inicialmente ao gosto da maioria que, muitas vezes, está associado aos padrões hegemônicos. Nesse percurso, contrapor passa ser condição indispensável, pois além de ampliar o repertório dos estudantes configura-se, também, como meio de resistência e de posicionar a linguagem em uma perspectiva contra hegemônica.

O argumento “partir do que eles gostam” é muitas vezes contaminado pela demagogia e por um certo desprezo pela criança. Sobretudo em uma época em que se sabe muito bem como eles foram levados a “gostar do que gostam” (..) A atitude da escola em matéria de iniciação à arte, não pode ser “tirar o corpo fora” em termos de cultura, partindo dos pseudo-gostos de marketing. Uma verdadeira cultura artística só se constrói no encontro com a alteridade fundamental da obra de arte. Somente o choque e o enigma que a obra de arte representa, em relação aos sons e às imagens banalizados, pré-digeridos, do consumo cotidiano, são de fato formadores. (BERGALA, 2008, p. 97).

O tensionamento advindo do encontro com a alteridade que a arte propõe, especialmente o cinema, configura-se como elemento primordial para que a escola se mantenha como espaço orgânico, fluído e flexível, onde os fluxos de construção do saber estejam sempre sendo revisitados e, se necessário, modificados para que as práticas docentes continuem imprimindo sentido ao cotidiano daqueles que são afetados por elas.

De início, pode haver uma compreensão de que a inserção da linguagem audiovisual como prática criativa no contexto escolar traz em seu bojo um caráter meramente vinculado a uma ideia de educação centrada em uma práxis de invenção, entretanto, esse encontro com a dificuldade do outro e com a sua própria, além de redimensionar os atores envolvidos mobiliza, também, um percurso de transformação e mudança nos espaços institucionais de ensino em todos os âmbitos.

2 IMAGENS E RELATOS DE SI: PLANO DE FILMAGEM

O pesquisador que se interessa e investiga o humano, seja nos contextos das ciências sociais ou humanas, invariavelmente estará diante dos mesmos desafios impostos ao artista, quando este está em processo criativo. Nesse sentido, essa convergência insinua a necessidade de adotar uma abordagem metodológica que considere os sujeitos imbricados no processo a partir de uma perspectiva da alteridade, ou seja, a relação de si com o outro e do outro consigo conformará a inteireza almejada.

Em consonância com essa abordagem, a presente investigação, concebida nos contextos de ensino, mais especificamente nas vinculações existentes entre audiovisual e educação, situa-se no campo das pesquisas qualitativas com abordagem metodológica a partir de um estudo de caso. Contudo, a considerar o arcabouço teórico consultado, a presente pesquisa, de natureza narrativa, utiliza-se de instrumentos e procedimentos a partir dos relatos de pesquisa oriundos do percurso de criação filmica.

Assim como a subjetividade não aceita gavetas ou definições reducionistas, as narrativas pessoais tampouco se submetem a compreensões do tipo, entretanto, alguns apontamentos de Clandinin e Connelly (2011, p. 51) indicam a necessidade premente de resgatar o sentido da experiência como elemento basilar para compreender os fenômenos humanos, sejam eles sociais ou individuais.

Pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participante, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares [...] Um pesquisador entra nesta matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e do recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas as perspectivas; individual e social. [...] Pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas.

Tendo como ponto de partida um forte vínculo com o sentido da experiência, o presente capítulo discorre sobre pessoas e situações que se fizeram presentes tanto nos contextos em que se inseria a investigação quanto nos processos da pesquisa em si, sejam eles vinculados às práticas pedagógicas, ou mesmo ao caminho que o pesquisador percorreu no próprio processo da pesquisa.

Nesse sentido, a escrita apresenta inicialmente o contexto em que a pesquisa estava inserida, ou seja, a escola, o professor que intermediou o acesso aos estudantes, que são os colaboradores principais da investigação. O segundo movimento do capítulo centrou-se no processo da pesquisa, ou seja, as imbricações entre a metodologia de ensino e as práticas

pedagógicas que dela derivavam e o caminhar da investigação. Na busca por uma adequação à narrativa, a escrita se valeu de nomenclaturas típicas da linguagem audiovisual na tentativa de conferir melhor sentido ao texto.

2.1 DE QUE É FEITO ESSE FILME? OU O CONTEXTO DA PESQUISA

Um artista da cena, um pintor, um compositor ou mesmo um escritor inevitavelmente se deparam com um manancial infindável de possibilidades no ato da criação; no entanto, o que inicialmente sugere um deleite posteriormente pode desaguar em um processo de crise e angústia. Decidir qual percurso eleger para ancorar suas ideias não se constitui, *a priori*, tarefa simples, posto que o ato inventivo atua nas subjetividades inerentes à condição humana.

Os desafios do ato criativo, acima explicitados, em última instância têm como condição primeira a participação das pessoas e a complexidade que isso implica, e essa premissa, por si só, se impõe. Diante disso, esta pesquisa emerge do encontro entre o pesquisador e os colaboradores que conferem ao processo suas visões de mundo, suas dúvidas, suas dificuldades, suas habilidades e, principalmente, suas humanidades.

Em um filme, assim como nesta investigação, não é possível contar a história sem que, de início, se situe o palco dos acontecimentos. A ambiência aqui se apresenta como elemento poderoso, pois traz em seu bojo o poder de influenciar diretamente os rumos da história a ser contada. Nesse contexto, a locação não é um mero lugar, mas um organismo vivo que se estabelece sem pedir licença.

2.1.1 A Locação

Um caixote de concreto instalado no meio de uma das asas do avião. Antes da entrada, um amplo estacionamento. À esquerda, uma vegetação que intercala árvores, grama e muito lixo. Na entrada, grades, muitas grades. No andar de cima, corredores a impor um ambiente cinza e claustrofóbico. Quando alguém é enviado ao cárcere, costuma-se dizer que “agora esse cidadão vai ver o sol nascer quadrado”. Nesta locação, não existe essa possibilidade, pois nela, nem mesmo janela há.

Uma senhorita, que traz em sua história as dores e as delícias de quase seis décadas de existência. Parte de sua pulsação de vida permanece nas pessoas que por ali passaram e continuam a passar, deixando um pouco de si para a instituição. O CEMEB, inaugurado em 1961, é a primeira escola de ensino médio do Distrito Federal. Está no imaginário de boa parte

daqueles que chegaram à nova capital, como relata o atual vice-diretor da escola, professor Mateus Castelo Branco.

O CEMEB tem um peso no imaginário da cidade, para qualquer pessoa que encontro na rua, seja em âmbito pessoal, profissional ou familiar as pessoas lembram ou tem alguma história com a escola, a identidade do Elefante Branco nasce junto com a identidade de Brasília, pois foi inaugurada apenas um ano depois, em 1961. É a primeira escola de ensino médio do Distrito Federal”. Hoje apenas 15 por cento dos estudantes que estudam na escola são moradores do Plano Piloto. No entanto, a escola continua no imaginário das pessoas, especialmente os egressos que já passaram por aqui, o Elefante foi a porta de entrada destas pessoas em suas formações profissionais e também o acesso para a universidade pública.

À primeira vista, a quase sexagenária impõe certo estranhamento por parte daqueles que ali chegam, o ambiente parece não querer o mundo, no entanto, uma observação mais atenta e sensível do cotidiano escolar sugere que esse estado de permanência no imaginário local se vincula à própria história da instituição, como bem disse em seu relato o supervisor pedagógico da escola, professor Adam Smith.

É uma escola histórica e isso é um peso muito grande [...] Toda vez que você fala para uma pessoa mais antiga eles sabem o que é a escola. [...] em vários momentos a escola participou da história de Brasília e do Brasil, no período da ditadura por exemplo, estudantes se mobilizaram em atos contra o regime. Na época, a escola ocupava todo aquele espaço, não existia o CIL, Centro Interescolar de Línguas, um universo de quase cinco mil estudantes, com aulas em todos os turnos.

O contraste das impressões iniciais, em contraponto com essa figura interessante e repleta de histórias para contar, não se constituiu unicamente no seio da própria instituição, já que aspectos alheios à própria escola, como as políticas educacionais que sempre careceram de continuidade, o crescimento da violência dentro e fora das unidades de ensino, além da precarização das condições de trabalho, sugere que as grades presentes na entrada do Elefante Branco, por exemplo, dizem muito mais sobre a sociedade e suas já conhecidas assimetrias do que propriamente sobre a escola em si.

Diante disso, a compreensão dos espaços escolares e das pessoas que compõem esses lugares exige do pesquisador um olhar mais atento para tudo que lhe é apresentado. Nessa perspectiva, a essência do Centro de Ensino Médio Elefante Branco de modo algum se restringe às grades, aos lixos ou à ausência de verde, melhor dizendo, a alma dessa instituição forja-se a partir de um amálgama que une pessoas e lugar no decorrer do tempo e tudo que isso implica.

2.1.2 Produtor de Elenco

Pesquisar nos contextos de ensino inevitavelmente passa pela necessidade de buscar colaboradores. Entretanto, essa condição não constitui tarefa simples. Muitas vezes, negociações de ordem institucional e pessoal estão implicadas no processo. No caso desta investigação, a situação se apresentava ainda mais delicada, posto que o pesquisador não estava inserido diariamente no cotidiano da escola.

Dito isso, é preciso esclarecer ainda que a escolha do CEMEB para a realização da pesquisa não foi aleatória, dada a existência de uma história prévia do pesquisador com a instituição de ensino, ou seja, esta investigação parte de indagações formuladas a partir de experiências em audiovisual e educação ocorridas na instituição de ensino seis anos antes.

A experiência anterior adveio de uma proposta outrora formulada no ambiente de trabalho do pesquisador: a proposição direcionada ao CEMEB intencionava acompanhar a realização de um filme que deveria ser inteiramente concebido e realizado por estudantes; na época, ano de 2013, o professor de Sociologia da escola, Klériston Guimarães, era o mediador e articulador do processo junto aos estudantes.

Seis anos depois, este pesquisador, acompanhado por parte da equipe anterior, retorna à escola para replicar a proposta. Obviamente que os contextos e os personagens mudam muito depois de tantos anos, até mesmo as indagações e reflexões oriundas do trabalho anterior emergem a partir de uma nova perspectiva. Na primeira experiência, o foco centrava-se na gravação de vídeos para a TV Educativa com estudantes que estavam empenhados em cumprir o desafio proposto.

O objetivo de então era a realização de um filme com no máximo cinco minutos de duração, tema predeterminado e prazo de quatro semanas para finalizar. No retorno, a proposta de realização do filme por estudantes não limitava o tempo máximo de duração do filme e tampouco o prazo para a conclusão da obra. O foco estava na prática pedagógica e nas interações do pesquisador com os estudantes, assim como nas reflexões oriundas desse processo.

Além de todo esse histórico, outro aspecto que mobilizou a realização da pesquisa na escola partiu de um interesse de aproximar os possíveis diálogos entre as linguagens teatral e audiovisual. Tal condição pareceu possível quando da descoberta de um grupo teatral formado por estudantes na instituição de ensino. O professor de Artes Cênicas, Marcello D'Lucas,

idealizador do grupo, desenvolve seu trabalho a partir de uma metodologia de ensino ancorada na montagem.

Quando eu percebi que a sala de aula seria um espaço que eu poderia experimentar tanto a dimensão artística quanto a dimensão pedagógica, eu esbocei na minha cabeça basicamente a metodologia que eu utilizei em artes cênicas com criança e adolescente que é a montagem como método. Então, vai ser meu aluno, vai montar. É bastante dispendioso, o número de turmas vai impactar nisso. [...] No Elefante Branco, onde eu trabalho agora, eu consigo trabalhar essa parte artística e a parte social do teatro. Os estudantes apresentam um interesse bem considerável em relação ao teatro, então eles estão sempre dispostos, sempre interessados e isso acaba sendo determinante nos nossos resultados. [...] Neste período em que os projetos mais fortes são o Festival de Teatro e a Cia de teatro eles acabam consumindo muito teatro também.

Inicialmente a intenção seria trabalhar com o grupo de teatro, com um número fixo de participantes e com horários preestabelecidos. No entanto, o professor Marcello D'Lucas esclareceu que seria complicado realizar a intervenção com os integrantes do Cia. de Teatro Elefante Branco pois, segundo ele, os ensaios ocorriam nos horários entre os intervalos das aulas, ou seja, o tempo era insuficiente para colocar em prática o cronograma elaborado. De início, essas dificuldades impunham uma complexa solução e esses impasses indicavam que os contextos de abertura experienciados seis anos antes não eram mais os mesmos.

Após dúvidas e indagações de como se desenvolveria ou não o trabalho, o professor sugeriu que o projeto fosse realizado em turno contrário e ofertado como projeto extracurricular e, com esse direcionamento, apenas estudantes com disponibilidade e interesse participariam. Em princípio, a ideia de trabalhar apenas com estudantes que trazem a vontade de experimentar outra linguagem na sala de aula sugere um grande potencial, entretanto, traz também um enorme risco. Além disso, havia a incerteza de saber se de fato haveria interesse e, portanto, quórum.

Com o intuito de colaborar para que a proposta tivesse algum tipo de apelo junto aos estudantes, o educador orientou que, ao passar nas salas de aula para convocar os alunos, o pesquisador deveria dizer que a participação no projeto de audiovisual garantiria a sua vaga no Grupo de Teatro Elefante Branco.

2.1.3 Elenco Principal

Na primeira reunião, inicialmente marcada para explicar mais detalhadamente do que se tratava o projeto, vinte e sete estudantes estiveram presentes. Entretanto, no dia marcado para iniciar os encontros, só seis estudantes apareceram. Os estudantes, agora colaboradores da pesquisa, revelavam um pouco de si à medida que os encontros transcorriam, e tais percepções

emergiam a partir das indagações e discussões que permeavam a proposta de intervenção pedagógica, bem como as proposições que os estudantes sugeriam no decorrer do processo.

Semear um terreno que possibilite o aprofundamento da intimidade entre pesquisador e colaboradores depende, *a priori*, da capacidade que o investigador tem de estabelecer pontes entre ambos; mas passa, também, pela capacidade que “o pesquisador narrativo tem de entrar em consenso com seus participantes” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 115).

Faz-se necessário considerar também que ao narrar suas histórias e apresentar suas visões de mundo, explicitadas e formuladas a partir de subjetividades que as abordagens metodológicas tradicionais não dão conta de abarcar, o colaborador, na pesquisa narrativa, coloca-se no processo em imbricamento com o pesquisador para além de um sujeito ou objeto de investigação. Ou seja, nesses contextos, a colaboração constitui-se como elemento a ocupar posição ativa no transcorrer do trabalho. (SOARES, 2016).

2.1.3.1 Gefferson Alves¹

Nos silêncios e nas inquietações, a utopia se apresenta como condição indispensável para mudar o estado das coisas na vida, o vislumbre de um mundo mais justo e solidário que só se concretiza quando miramos para algo que, a princípio, nos parece distante e improvável. Esse estado de inquietude revela muito do que este colaborador contribuir para a investigação.

Figura 1 - Gefferson Alves



Fonte: acervo da pesquisa

¹ Estudantes e responsáveis autorizaram o uso de imagem.

Meu nome é Geifferson, tenho dezoito anos e moro na Samambaia e sou aluno aqui do CEMEB. Mesmo não sendo ruim eu queria que minha escola fosse melhor, não que ela seja ruim, mas eu creio que tem muitas coisas a melhorar, aspectos a serem estudados para se criar um ambiente melhor, que proporcione um estudo com mais qualidade. [...] Um recado que acho importante é que as pessoas possam pensar mais no próximo, no mundo, no planeta né. Pensar que cada ação direciona para um efeito, cada coisa que você faz tem uma consequência, seja em relação às pessoas ou ao meio ambiente.

Além de sugerir densidade para aquilo que se proponha fazer, no caso, o filme, Geifferson apresenta uma visão crítica do ecossistema em que está inserido e, conseqüentemente, essa perspectiva emerge nas suas proposições do roteiro a ser filmado. Na esteira dessas críticas, outro aspecto presente no relato vincula-se à necessidade de uma revisão de atitudes por parte das pessoas perante o mundo.

2.1.3.2 Laryssa Amaral

Olhar que adentra uma sala escura, não sabendo o que há ali, e ainda assim se deixa inserir na experiência e transcorre o percurso a tatear novos sentidos para a própria existência, mais especificamente, a vontade de se descobrir no universo da atuação. Laryssa buscou o audiovisual com o objetivo de atuar, inicialmente. Contudo, a proposta apresentada solicitava que os participantes pudessem passar por todas as etapas da produção de um filme. A estudante se fez presente, do início ao fim. Colaborou desde o roteiro e das primeiras ideias até a finalização da obra.

Figura 2 - Laryssa Amaral



Fonte: acervo da pesquisa

Meu nome é Laryssa, eu tenho quinze anos, moro em Luziânia-GO e estudo aqui no Elefante Branco. Uma coisa que eu me encontro é atuando, já tive experiência com o teatro

e por isso eu gostaria de atuar no projeto do filme. [...] Sobre o mundo, sobre as pessoas eu só peço mais compaixão, pois aquilo que você faz pensando no seu próprio bem pode afetar muito as pessoas ao seu redor. Eu falo isso porque [...] eu perdi meu pai, é sério [...] Eu perdi meu pai para o mundo do crime. Por isso que eu falo que é necessário ter compaixão. Primeiro é preciso olhar para dentro de si mesmo, a partir do momento que nos colocamos no lugar do outro, tudo muda.

Um relato que revela o entendimento da vida e do mundo a partir da própria experiência, sendo que “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”, como bem aponta Bondía (2002, p. 27). Nesse percurso, o entendimento da vida por meio daquilo que nos passa e, conseqüentemente, atravessa nossa existência, impõe-se diante do porvir. Essa perspectiva sugere a indissociabilidade entre o que experienciamos e o que passamos a ser.

Dentre tantos outros elementos que compõem a linguagem audiovisual, expressar a condição humana por meio da imagem e do som se constitui como condição central nos processos de criação de filmes, e essa perspectiva sugere a indissociabilidade entre vida e obra, ou seja, não é possível separar a vida do artista de sua obra. Nesse sentido, as contribuições de Laryssa para a elaboração do filme passavam indubitavelmente por suas experiências de vida, seja como moradora de uma cidade do entorno ou, ainda, como uma estudante de escola pública, com a condição de opressão imposta ao seu gênero.

2.1.3.3 Maria Eduarda Xavier

O cotidiano reivindica sacrifícios de uma maratona. Cada passo efetuado no percurso se apresenta como parte pequena e quase insignificante no caminho, porém o importante é caminhar. Mais que isso, a percepção de si, nesse seguir adiante, constitui-se no maior legado que essa experiência pode proporcionar. Nesse sentido, um dos principais ensinamentos se refere à formação de uma consciência que compreende e constata a injustiça social nos contextos educacionais.

Figura 3 - Maria Eduarda Xavier



Fonte: acervo da pesquisa

Eu sou a Maria Eduarda e tenho quinze anos. Eu gosto do teatro e o audiovisual mais pela parte artística, me encanta essa ideia se viver outra pessoa. Eu estou aqui para me desafiar, o que propor eu quero fazer, seja atuar ou figurino enfim. [...] Uma ideia para o nosso filme seria falarmos sobre a diferença que uma pessoa rica e uma pessoa pobre enfrentam na educação. A gente sabe que as pessoas que mandam na escola pública são ricas, não tem interesse em melhorar aqui, pois podem muito bem pagar uma escola para o filho delas. Fazem isso e ainda colocam a escola pública para baixo.

Assim como sua colega e colaboradora Laryssa Amaral e tantos outros estudantes de escolas públicas situadas no Plano Piloto da capital do País, Maria Eduarda é moradora de Luziânia-GO, uma cidade para além da periferia do Distrito Federal, que por si só sugere a profundidade do comprometimento da formação educacional dessa jovem.

Maria Eduarda assume uma postura crítica diante das políticas públicas existentes para o ensino gratuito e universal, criticando também os agentes detentores do poder que, segundo ela, não se interessam em dirimir as assimetrias existentes entre a educação pública e a privada no País, mostrando, por meio do seu ponto de vista, um direcionamento intencional a fim de privilegiar poucos.

Por vezes, imagina-se que as pedras no caminho ali estão para deter o caminhante, no entanto, em alguns casos, os obstáculos se convertem em força propulsora que aposta na vontade de mudar o estado das coisas, para si e para o outro. Uma vontade enorme de ampliar seu repertório educacional, esponja pronta a sugar tudo que lhe é oferecido. A consciência de que a educação se apresenta como o único caminho possível para a construção de um mundo mais justo, talvez justifique, dia após dia, acordar cedo e partir na direção de seus sonhos.

2.1.3.4 Sarah Medeiros

Contribuição que emerge da dúvida, de desconfiar que sempre pode haver uma possibilidade e uma escolha mais adequada para a realização de uma cena. Sarah não se contenta com a “zona de conforto”, como ela mesma diz. Ainda que não tenha estado presente durante todo o processo de realização do filme, sua presença, bem como seus questionamentos que apontavam a necessidade de pensar e repensar as decisões sempre um pouco mais, inegavelmente qualificaram as discussões e, por conseguinte, as escolhas que dela derivavam; foi, por essa razão, uma liderança que influenciou o processo.

Figura 4 - Sarah Medeiros



Fonte acervo da pesquisa

Meu nome é Sarah e eu tenho dezoito anos. Estou aqui porque sou curiosa e quero aprender. No caso do audiovisual, não costumo assistir muito filme, não tenho muita paciência para ficar fixada em uma única coisa durante muito tempo. Aqui gostaria de ficar mais na produção, atrás da câmera. [...] Para filme, eu percebi que não sou muito criativa, pois toda ideia que vinha eu começava a desconstruir ela e não avançava [...] Tenho um projeto de horta aqui na escola e por isso pensei em falar em algo que tivesse alguma relação com o cerrado, entende, acho que é um tema importante.

Além de contribuir com reflexões importantes no decorrer dos encontros em que estava presente no filme, sua liderança junto aos colegas e aos demais estudantes da escola foi decisiva, posto que Sarah é a atual presidente do grêmio estudantil do Centro de Ensino Médio Elefante Branco.

Por meio de sua articulação, a gravação da cena na escada da escola foi viabilizada. A partir de sua negociação com a direção da escola a locação, no caso, a famosa escada do Elefante

Branco, foi liberada para a gravação. Outro aspecto de sua iniciativa refere-se à seleção do elenco de apoio formado por mais de vinte estudantes.

2.1.3.5 Victor Ribeiro

Percepção aguçada que se soma a uma profunda curiosidade sobre a linguagem audiovisual, um olhar atento aos detalhes e às minúcias do discurso, ou melhor, cuidado e reflexão constantes com aquilo que se quer expressar por meio da imagem e do som. Não por acaso, a dedicação de Victor ao projeto do filme foi absoluta, especialmente na etapa de edição e finalização do material captado.

Figura 5 - Victor Ribeiro



Fonte: Acervo de pesquisa

Meu nome é Victor, eu tenho dezesseis anos e moro na Ceilândia. Eu não consigo muito falar de mim, [...] só acho que para as coisas melhorarem é preciso que eu melhore primeiro. O ambiente que eu vivo é bom e por outro lado ruim. [...] Eu convivo que pessoas boas e ao mesmo tempo percebo a presença de pessoas ruins convivendo junto, [...] isso acaba me colocando em um ambiente complicado entendeu. Por isso, acho muito importante pensar muito bem antes de agir, pensar nas consequências. Eu por exemplo já perdi vários amigos por besteiras e agora onde que estou [...]

Aquilo que a palavra não alcança impõe-se com potência avassaladora. O relato de Victor é permeado por pausas, silêncios e hesitações. No audiovisual, o que está subjacente à verbalização traz muita força para o discurso, um olhar, um não dizer, um engasgo enfim. Esse lugar de sutileza exige do pesquisador narrativo uma escuta atenta e sensível para o que está sendo exposto nas entrelinhas.

2.1.3.6 Yasmin Rosa

Para onde repousasse o olhar, lá estava Yasmin testando a câmera. Encantamento pela imagem que ultrapassava os aspectos técnicos. Uma presença silenciosa, que pouco se manifestava, mas que, à sua maneira, se apropriou do instrumento câmera para produzir os quadros e as composições imagéticas presentes no filme.

Figura 6 - Yasmin Rosa



Fonte: Acervo de Pesquisa

Eu sou Yasmin e moro em São Sebastião. Aqui eu gostaria de fazer a câmera, tenho interesse em entender como isso funciona. Acho bacana ver uma imagem bonita. [...] Toda vez fico querendo entender como funciona a câmera né professor (risos), mas é isso eu quero ser quem filma, se me permitirem claro.

Um posicionamento que ensina, desmistifica e reivindica uma atualização nos padrões de organização ao inscrever, no processo, a necessidade de repensar os lugares de atuação em uma produção audiovisual. Posto que o espaço da captação de imagens na realização de filmes ainda se encontra bastante circunscrito ao universo masculino, embora crescente, o número de mulheres ainda é bastante exíguo nessas funções.

2.2 O FILME, QUADRO A QUADRO OU O PROCESSO DA PESQUISA

O processo da pesquisa, bem como seu delineamento, constituiu-se a partir de dois percursos. O primeiro, da ordem das práticas pedagógicas, vinculava-se à metodologia de ensino previamente elaborada e que deveria ser aplicada na intervenção junto aos estudantes. O segundo caminho associava-se à metodologia de pesquisa em si, ou seja, à produção de

narrativas oriundas dos encontros entre pesquisador e colaboradores. Dinâmica que proporcionou um caudaloso manancial de relatos.

Os elementos que compõem este quadro, bem como a maneira como eles se articulam na paisagem, não permitem uma leitura superficial e aparente, a imagem solicita algumas reflexões; no caso, aqui, duas delas emergem com muita potência. A saber, o caminho sinuoso presente nas perspectivas da pesquisa narrativa, bem como aquelas imbricadas nas práticas pedagógicas, ou seja, à medida que esses percursos se encontram e se tangenciam, o caráter de indissociabilidade entre eles está sugerido. (CLANDINNIN; CONNELLY, 2011).

Outro aspecto a ser observado decorre das infindáveis possibilidades de histórias a serem contadas, posto que não há como suprimir a subjetividade e a própria perspectiva do professor/pesquisador, como bem aponta Suárez (2017b, p. 195): “ nos estarão contando parte de suas próprias biografias profissionais e pessoais, e talvez nos confiemos suas perspectivas sobre o que consideram o papel da escola”.

Diante dessas considerações, os processos de pesquisa e intervenção pedagógica se estruturaram inicialmente em nove encontros entre o pesquisador e os estudantes, subdivididos em quatro etapas: *Estudo da Linguagem Audiovisual*, *Pré-Produção*, *Produção* e *Pós-Produção*. Posteriormente observou-se que os encontros da última etapa, a Pós-Produção, que compreendia a montagem e finalização do filme, não foram suficientes para concluir a obra, o que exigiu a organização de mais reuniões.

2.2.1 Vamos assistir a filmes?

Assim como os escritores precisam ler para evoluir em sua escrita, os realizadores de filmes, por sua vez, também necessitam ampliar seu repertório na linguagem audiovisual para melhor escrever seus textos fílmicos. Partindo desta premissa, a etapa inicial, ora organizada e dividida em dois encontros, se engendrou a partir de três objetivos.

Com o primeiro objetivo intencionou-se conhecer os colaboradores envolvidos na pesquisa: suas histórias, suas narrativas, suas ideias e vontades. O segundo direcionou-se para melhor compreender e, conseqüentemente, mapear as referências e o repertório de cada um deles na linguagem audiovisual. A partir das percepções iniciais, o terceiro objetivo, aqui mais vinculado às práticas pedagógicas, emergiu com a necessidade de apresentar e discutir aspectos relativos à própria linguagem cinematográfica.

Diante desse delineamento, cabe suscitar uma questão: por qual razão as reflexões se detêm na linguagem cinematográfica e não no audiovisual? No caso desta pesquisa específica, duas considerações precisam ser feitas para que essa indagação possa ser respondida mais adequadamente.

O primeiro aspecto a ser considerado deriva de uma reorganização necessária entre os espectros que compõem o audiovisual e o cinema. Melhor explicando, quando nos referimos às reportagens de televisão, aos vídeos institucionais, ao videoarte, às *gifs*, ao próprio cinema, e assim por diante, estamos nos referindo ao audiovisual, e, nesse sentido, a abrangência dessa linguagem é maior.

Por outro lado, ainda que o cinema esteja dentro do escopo que o audiovisual abarca, não se pode desconsiderar o caráter originário da sétima arte enquanto linguagem da imagem em movimento, ou seja, os telejornais, as novelas, as séries para televisão, em certa medida são tributários do cinema enquanto linguagem, posto que todas elas se constituíram a partir das primeiras intencionalidades existentes na sobreposição de imagens que remontam ao início do século XX.

Por essa razão, a investigação de processos criativos que envolvam a produção de imagens em movimento no âmbito do ensino, caso desta pesquisa, passa necessariamente pelo estudo de como a linguagem se constituiu em suas origens, bem como de que forma seu surgimento impactou e influenciou o que viria depois e, nessa perspectiva, o cinema emerge como referência inicial.

A segunda consideração a ser feita em torno da escolha de se aprofundar no estudo da linguagem cinematográfica, nos primeiros encontros, associa-se à intensidade que o cinema propõe no seu processo criativo, ou melhor, à necessidade de pensar como os signos imagéticos se articulam para produzir intencionalidades percebidas a partir da racionalização, bem como a expressão de sentidos, a fim de tatear o sensível.

Além disso, faz-se necessário aclarar, também, que a condução do processo não se vinculou a uma ideia comum de pensar o cinema como modo de produção elitista e excludente, já que nos contextos de ensino o *modus operandi* percorre caminhos mais solidários, não centrados nas hierarquias e especialmente pensados a partir da colaboração mútua. Dito isso, a escolha operada nos primeiros encontros se ateve aos aspectos da linguagem em si, não levando em conta o modo de produção estabelecido pela indústria. (MIGLIORIN, 2010).

Diante de todo o exposto, a metodologia de ensino e seus desdobramentos didáticos para essa etapa estruturaram-se a partir da exibição e análise de filmes, mais especificamente, produções que remontam às origens das primeiras imagens em movimento e às contribuições que viriam a desaguar no processo que levou o cinema a constituir-se enquanto linguagem.

As práticas partiram especificamente do experimento do diretor russo Lev Kuleshov e sua inegável contribuição para que o cinema se constituísse enquanto linguagem. O realizador e seu “efeito Kuleshov” explicitam as possibilidades de reordenamento de sentidos a partir da sobreposição de imagens que o corte proporcionava.

A possibilidade de reordenar os sentidos por meio da montagem que o experimento do diretor russo aponta sugere uma perspectiva que entende o caráter de indissociabilidade entre assistir e realizar filmes, ou seja, essa proposta ancora-se no imbricamento entre visionamento e criação. A prática pedagógica estruturou-se também na realização, ou melhor, na recriação daquilo que era assistido com o objetivo de ampliar não só o repertório dos colaboradores, mas, sobretudo, situá-lo em um terreno que possibilitasse a compreensão da linguagem a partir do sentido da experiência. (DEWEY, 2010).

Embora se multipliquem em sentidos e razões no imaginário de cada um, as imagens projetadas de um filme são o que são, entretanto elas deixam de estar encerradas em si mesmas se o impulso criador, ou no caso recriador, entra no jogo proporcionando um processo de desmontagem fílmica em que se pode rever, repensar e reelaborar todos os elementos da linguagem ali contidos.

2.2.2 Do Argumento ao Plano de Filmagem

Processo que antecede a captação de imagem e som, também conhecida como pré-produção, esta é a etapa destinada ao planejamento que abarca as ações que se iniciam nas primeiras ideias para o filme, ou seja, na concepção daquilo que se quer expressar por meio do audiovisual, passando pela escrita de um roteiro, levantamento de material necessário, locação e, por fim, a elaboração do plano de filmagem.

Entretanto, no âmbito do ensino, as etapas que envolvem esse planejamento inicial não devem se apresentar como uma fórmula a ser seguida, mesmo porque o propósito de seguir alguns passos deve-se à necessidade de otimização de ideias, tempo, espaço e principalmente a preservação das intencionalidades presentes na proposta a ser filmada.

Essa perspectiva, por um lado, assegura um caminho a ser trilhado com segurança, por outro não se deve impor um percurso rígido e pouco afeito ao imprevisível, mesmo porque o processo de filmar (e suas imprevisibilidades) deve ser levado em conta, ainda mais em um ambiente dinâmico como é a escola. Nesse sentido, invariavelmente aparecerão em cada fotograma da obra improvisos e soluções advindas das necessidades impostas durante a captação da imagem e do som.

Perguntas, provocações e questionamentos configuraram-se como elementos semeadores do processo criativo e, no caso desta incursão inventiva nos contextos de ensino, para além de fazer emergir as ideias e os temas possíveis do filme a ser feito, essas práticas cumpriram também a função de aprofundar e justificar as escolhas que envolviam o assunto e a linguagem da obra, ou melhor, a estratégia tinha por objetivo consubstanciar o conteúdo e a forma da criação fílmica.

Neste sentido, essa etapa, pensada e organizada inicialmente em quatro encontros, estruturou-se em ações que se amalgamavam no decorrer dos dias. Como ponto de partida, a exposição dos possíveis temas a serem abordados emergiu dos relatos e pontos de vista de cada um dos colaboradores. Essa abordagem proporcionou o surgimento de trilhas e percursos possíveis que a obra deveria cumprir.

Esse contexto solicitou um reordenamento da metodologia de ensino no que tange à avaliação coletiva das propostas. Explicando melhor, a partir dessa reorganização, cada estudante deveria expor e defender seu recorte de tema e de linguagem para o filme.

As demandas de forma e conteúdo suscitadas pelo coletivo apresentavam-se com potência, quantidade e urgência por parte de cada colaborador, o que, por sua vez, passou a evidenciar os consensos e dissensos existentes no que concerne ao caminho mais adequado a ser seguido. Esse contexto e as mudanças por ele reivindicadas exigiram do professor/pesquisador uma mediação que flertava com o abismo.

Dito de modo mais claro, por um lado, exigia-se cuidado para que as sugestões não se configurassem como intervenção a sabotar as ideias, por outro, a ausência de apontamentos necessários para contribuir com as propostas existentes também indicava reflexão. Precipício de um lado e de outro. Essa linha tênue em que se enquadrou a mediação do docente/pesquisador passou a permear todo o processo, tanto na realização do filme dos estudantes colaboradores como da própria pesquisa.

Em consonância com essa perspectiva, esse reenquadramento solicita uma reflexão mais atenta, que a princípio pode parecer óbvia, no entanto, ainda que se apresente com sutileza, não deixa de estar presente. Ou seja, assim como a participação dos colaboradores faz a pesquisa, a mediação e tudo que dela deriva também se fará presente na criação dos estudantes.

Isso sugere que por mais que o pesquisador queira adotar uma postura neutra, para não se constituir coautor da obra, a tentativa é inócua. Por outro lado, há necessidade de adotar uma postura que privilegie as escolhas dos estudantes na criação do filme.

2.2.3 Da Filmagem

A etapa da filmagem estava planejada inicialmente para ocorrer em apenas um encontro, no entanto, o planejamento prévio se mostrou insuficiente, dada a complexidade dos imprevistos que apareceram. No que tange ao processo da pesquisa, a necessária reestruturação possibilitou reflexões circunscritas à metodologia de ensino adotada, bem como a produção de relatos coletados a partir de conversas entre os colaboradores, por vezes áridas, mas que sobretudo buscava bom termo para seguir adiante.

Momento de concretizar as ideias e intenções em imagens e sons. Não há outra possibilidade, filmar é preciso, como caminhar também é. Ponto de inflexão que traz em seu bojo uma mistura de prazer e medo. Por mais que tudo esteja muito bem planejado, o cotidiano apresenta seus imprevistos. Não por acaso, os rearranjos advindos das realidades que se apresentam também se fazem presentes nos fotogramas e ruídos do filme.

Embora possa apresentar-se como um problema a ser solucionado, a distância entre o planejado e as imprevisibilidades que o cotidiano impõe não deveria se constituir frustração por parte daqueles imbricados no ato criativo. Uma reflexão mais atenta sugere o contrário, já que esse espaço oportuniza um momento de aprendizagem por meio da experiência.

De acordo com Dewey (2010, p. 109), a experiência configura-se como “singular quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução”. Nessa perspectiva, a possibilidade do erro não é o fim, mas o início de novas possibilidades a serem pensadas, formuladas e criadas. No âmbito da criação de filmes, a etapa de montagem pode sugerir novos caminhos a seguir, ou seja, a não finalização do processo sugere que a experiência ainda há de ser singular.

2.2.4 Montando o Quebra-Cabeça

Etapa realizada em dez encontros, inicialmente as reuniões para a edição do filme precisaram ser ampliadas, o que se resolveu após algumas negociações. Tudo resolvido. E agora, José? O que fazer, o que escolher nas horas de imagem e som para contar nossas histórias?

Nesse sentido, a etapa de edição e montagem tinha se constituído nos momentos mais difíceis e complicados da caminhada, tanto da realização da obra quanto da pesquisa em si, ora pela dificuldade de organizar horários comuns a todos os envolvidos, ora por solicitar mais tempo na escola junto aos estudantes colaboradores, e assim por diante.

Contudo, quando somos atravessados por aquilo que nos passa, como bem aponta Bondía (2002), o que virá depois se apresentará diferente, não porque diferente verdadeiramente é, mas sobretudo porque a maneira de repousar o olhar já não é a mesma, o ponto de vista mudou de lugar.

Esse deslocamento de perspectiva proporciona uma nova relação com o que está sendo feito, que no caso deste processo de pesquisa e prática pedagógica emerge de um olhar, de uma pausa prolongada e, por fim, de uma frase reveladora. “*Professor (pausa) este é nosso filme, isso que queríamos dizer, não é perfeito, mas é nosso.*” (Laryssa Amaral).

Embora a estrada tenha se apresentado sinuosa, as pedras que apareciam aqui e acolá por vezes lembravam uma caminhada pelo Plano Piloto da capital federal ao sugerir a impressão de estar andado sem sair do lugar, pois tudo parece se repetir. No entanto, a persistência presenteou os que ali ficaram para presenciar o nascimento do filme.

3 IMAGENS EM MOVIMENTO - A RE-(INVENÇÃO) DE SI

Por razões próprias à natureza da pesquisa narrativa, a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa não se constituiu tarefa fácil. Dentre alguns desafios que emergiram no processo, dois deles se destacaram. O primeiro está associado à questão da relevância e do propósito da própria investigação narrativa no que tange a interpretações estritamente pessoais dos relatos, sugerindo, portanto, uma perspectiva pouco afeita ao interesse comum.

Além disso, tais questionamentos aparecem frequentemente nas objeções de pesquisas que seguem pressupostos metodológicos associados a vertentes mais estruturalistas. Por outra parte, o sentido da experiência e a busca por melhor compreendê-la a partir das práticas pedagógicas que a pesquisa narrativa propõe indica um percurso perene, um fluxo que se reconstrói a cada momento.

O segundo desafio, não menos complexo, trilhava um caminho em que a transição partia do texto filmico para o texto da pesquisa, pois o registro de todo o processo de investigação realizou-se a partir da captação em áudio, imagem e movimento dos encontros entre o pesquisador e os estudantes.

Para além das dificuldades das transposições intertextuais intrínsecas às duas linguagens, o texto escrito e o texto filmico, a questão central residiu na dificuldade de escolher quais relatos expor no presente capítulo, considerando-se que são mais de quatro horas de material captado.

Nesse sentido, a necessidade de delimitar um recorte para melhor discorrer e refletir sobre o percurso em que a pesquisa esteve inserida se impôs como condição basilar no transcorrer do processo de pesquisa. A partir desse contexto, a seleção do material a ser apresentado nos relatos deste capítulo orientou-se por questão elaborada a partir do interesse do pesquisador, assim como indagações que surgiram no decorrer do percurso da investigação.

Outro ponto a ser considerado vincula-se às subjetividades próprias da pesquisa narrativa. O pesquisador e sua forma de narrar é um deles, por exemplo, e indubitavelmente suas referências e experiências estarão, mesmo que indiretamente, presentes nos relatos, assim como o tempo que se escolhe para revisitar e apresentar os relatos exerce inegável influência sobre as narrativas. (PASSEGGI, 2011).

Após o aprofundamento nas implicações inerentes à pesquisa narrativa, a curiosidade que antes movia o interesse desta investigação, comumente denominada como a *questão de*

pesquisa, se reorganizou a partir de um caráter de impermanência, pois a investigação narrativa situa-se, nas reflexões advindas do sentido da experiência que as práticas pedagógicas propõem, na busca por uma resposta que encerre a questão. Nesse sentido, *o quê* da pesquisa circunscreve-se e tangencia indagações que pretendem refletir sobre práticas de ensino associadas ao audiovisual como gesto criativo no âmbito da educação.

Diante disso, a exposição dos relatos de pesquisa, bem como as reflexões advindas deles, seguem uma ordem a fim de favorecer uma narrativa fílmica. Por compreender que a categorização, assim como a divisão em itens, poderia subtrair a fluidez que a proposta solicita, a transição do texto fílmico para o texto de pesquisa se aproxima da escrita de um roteiro cinematográfico, com as devidas considerações e reflexões.

Embora a inspiração seja a escrita audiovisual, a disposição não segue o rigor das nomenclaturas presentes em um roteiro cinematográfico, tampouco os termos utilizados se adequam completamente aos lugares onde são utilizados no texto. Nesse sentido, é importante esclarecer o caráter inspirador dos termos comuns da sétima arte.

3.1 CENA 01 – TAKE 01². EXTERNA DIA

Um estacionamento. Poucos carros. Na composição da imagem, um prédio com térreo bastante gradeado e primeiro andar. Pessoas andando pelos corredores. Sobem e descem as escadas. Ao fundo, barulho de conversa e estudantes circulando. Sobressai, em áudio, uma conversa que parece ter se desenvolvido a partir de trocas de mensagens.

Figura 7 - Frente CEMEB



Fonte: acervo da pesquisa

Figura 8 - Escada CEMEB



Fonte: acervo da pesquisa

Geifferson

² Facilitar a compreensão do leitor, ao fazer distinção entre os registros oriundos de gravação e as citações de textos teóricos ou documentos.

Oi professor, boa noite, aqui é o Geifferson. Eu estava pensando sobre a ideia do filme. Vou expor para vocês a ideia do filme amanhã. Na ideia que tive vamos precisar de mais dias, caso eles concordem, claro. Por isso, eu gostaria de saber se é fechado mesmo só em nove encontros ou vamos poder trabalhar em mais dias?

Professor/Pesquisador

Se precisar de um dia ou mais, não tem problema, nós podemos sim readequar nosso cronograma.

Geifferson

Vai ficar bom. Se sair o que está na minha cabeça vai ficar outro nível. Eu estou tendo ideias incríveis em relação a isso, já estou até conversando com a minha mãe e ela está me ajudando. Ela está super empolgada, me dando as ideias. Enfim, que bom que não é engessado só em nove encontros, é isso professor. Tô empolgado!!

3.1.1 CENA 01 - Take 02. Interna.

Dispostos em um semicírculo, estudantes conversam e gesticulam. A sala é grande. Várias cadeiras espalhadas pelo espaço. Música ao fundo diminui. Geifferson fala sobre sua proposta. Ao seu lado está Sarah, outra estudante do projeto que escuta com atenção.

Figura 9 - Corredor CEMEB



Fonte: acervo da pesquisa

Figura 10 - Geifferson e Sarah



Fonte: acervo da pesquisa

Geifferson

A princípio eu estava pensando a ideia para o filme desde a primeira reunião aqui no auditório. No dia você falou que a gente teria a ideia do filme.

Professor/ Pesquisador

Isso mesmo.

Geifferson

Eu tinha dentro de mim que a gente não podia simplesmente fazer o filme, as pessoas assistirem e acabou. Era importante fazer algo que passasse uma mensagem, que comunicasse algo para as pessoas. (...) Uma coisa que mexeu muito comigo recentemente foi algo sobre a Amazônia, a questão das queimadas e do desmatamento, a questão do planeta em si. Pesquisei outras coisas que precisam ser faladas também, coisas que as pessoas nem sabem.

Professor/Pesquisador

Por exemplo, o que você descobriu?

Geifferson

Eu fui estudar um dado que mexeu muito comigo. Ele fala sobre as pessoas obesas no mundo, o gasto que estas pessoas tem com remédios e a mesma pesquisa falava das pessoas que morrem de fome, e morrem por não ter o que comer. A partir desse ponto eu pensei, a gente tem um filme e podemos falar de todas essas coisas que precisam ser faladas. Não falar só da questão ambiental, mas falar de tudo. Da questão ambiental, das pessoas que não tem o que comer, racismo, homofobia... Seria uma crítica ao mundo, ao governo a sociedade a todos que não fazem nada para mudar isso.

Figura 11 - Sarah



Fonte: acervo da pesquisa

Sarah

Eu achei interessante, mas eu não entendi se ele quer focar em um todo, ou apenas em áreas específicas que ele quer solucionar ou problematizar.

Geifferson

Eu quero focar em um todo. Literalmente falar das coisas que precisam ser faladas.

Sarah

E como você vê isso? Como você pensa em fazer isso? São muitos assuntos importantes e necessários, mas como você desenvolveu? Como você pensou?

Geifferson

A princípio eu pensei em algo que não ficaria mais próximo de um filme. Ficaria mais próximo com a ideia de um documentário que eu iria falar com você sobre, ontem eu conversando com a minha mãe e até te falei, ela me deu uma ideia e ficou mais parecido com um filme. Seria alguém um narrador, um homem ou uma mulher, ou até mesmo mais de um narrador, mas tipo em primeira pessoa saca? Falando e tendo essa visão de mundo. Vendo as coisas no mundo e falando sobre elas.

Sarah

Mas isso não ficaria maçante?

Geifferson

Depende. É algo que ainda precisa ser desenvolvido. A visão de mundo de alguém que está criticando e quer ver uma mudança. Que alguém faça alguma coisa entendeu?

No início, os encontros ocorriam sempre às segundas e quartas das dez da manhã ao meio-dia do turno matutino. Esse áudio, apresentado no *Take 01*, recebido no dia 25 de agosto de 2019, à noite, via aplicativo de mensagem, indica o quanto a proposta tocou e mobilizou os processos inventivos desse estudante e até mesmo de sua mãe, como bem explicita a conversa com o pesquisador.

A aproximação entre a vontade e as ideias para criação emergem a partir de um terreno fértil em possibilidades de aprendizagens inventivas, inicialmente por aspectos orientados por sua novidade e, portanto, imprevisível. Para além das condições de imprevisibilidade, a invenção nos contextos de ensino passa, sobretudo, por formular problemas, não se restringindo a apenas solucioná-los. (KASTRUP, 2001, p. 17-18).

A premissa que parte de reflexões orientadas a não resumir os processos de construção de conhecimento à resolução de problemas, mas que situa sua prática nas formulações dos mesmos sugere um caminho mais generoso ao se constatar a necessidade de sempre partir de ações que reivindicam o recomeçar, o reinventar, ou seja, um fluxo contínuo que se apresenta como condição indispensável para uma pedagogia da invenção.

Em um primeiro momento, a força motriz e nuclear que potencializa esses relatos reside em uma profunda vontade de mudar o mundo, uma crítica que inicialmente pode parecer difusa,

dada a profusão de temas que surgem. No entanto, as forças que atuam para a conformidade do sistema social e político parecem ser sempre as mesmas.

Desse modo, boa parte dos apontamentos de questões que deveriam ser tratadas no filme situa-se em um lugar comum a todos eles e está associada às inúmeras assimetrias sociais existentes no contexto de um país como o Brasil. Neste sentido, a proposta do Geifferson está embebida de sentidos e intenções que reivindicam o exercício da autonomia nos processos de invenção.

Ainda que o imbricamento entre autonomia e invenção pareça óbvio, e que se evidencia a partir de uma leitura mais aparente, o que muitas vezes não se tem em conta refere-se à centralidade do caráter político que essa junção implica. Essa perspectiva aponta para pedagogias que, além considerar os saberes e querer dos estudantes, não se desvinculem dos rigores éticos e estéticos que os processos de ensino solicitam. (FREIRE, 2017).

Assim como ética e estética se constituem como parte de um mesmo corpo, as ideias de forma e conteúdo na obra de arte seguem o mesmo princípio, situando-as, portanto, em instâncias indissociáveis. A partir dessas considerações, a intervenção da estudante Sarah, ao questionar, por meio de uma pergunta, se inseriu no processo como dispositivo que provocou a necessidade imediata de se pensar a linguagem do filme, ou seja, a forma que ele deveria ter para potencializar, em discurso, os temas anteriormente propostos.

Como consequência das indagações da estudante Sarah, uma reflexão importante se inscreve no panorama que envolve a atuação dos educadores nos contextos do ensino da linguagem audiovisual, situando-se, exatamente, nos entremeios entre o conteúdo e a forma daquilo que os estudantes pretendem inventar em imagem e som. Essa intersecção situa a prática docente em terreno propício para a aprendizagem, seja na gramática da própria linguagem audiovisual seja nos saberes circunscritos a outros campos do conhecimento.

A reflexão que localiza e reconhece o potencial das práticas em audiovisual e educação a partir dos pontos de contato entre forma e conteúdo apresenta-se como possibilidade metodológica importante para o ensino, no entanto, essa mesma perspectiva pode sugerir um processo excludente para alguns educadores, e isso precisa ser considerado.

A insegurança do docente que acaba por não se sentir apto a mediar os processos de ensino em audiovisual e educação pode passar pelo reconhecimento de repertório restrito e, portanto, não adequado para mediar a contento as práticas associadas à criação de filmes por estudantes, especialmente nos aspectos que dizem respeito à linguagem, ou seja, à forma.

Entretanto, ainda que a dificuldade resida na limitação de repertório, não se pode deixar de considerar que a educação se insere em contextos para além da busca por resultados, mesmo porque uma pedagogia que invoca a invenção nos seus contextos não pode perder de vista a centralidade nos processos e não nos resultados, como bem nos aponta Kastrup (2001, p. 18) ao tomar como referência a filosofia de Bergson.

Essa perspectiva sugere que a busca por resultados não deve nortear a prática de ensino, o que, por sua vez, acaba por favorecer um campo propício à acolhida de educadores que almejam atuar sob a égide da invenção filmica, já que o centro da construção de novos saberes estará no processo.

Em concordância com essa perspectiva, é importante salientar também a reivindicação de novos rearranjos nos contextos da sala de aula, especialmente aqueles outrora concebidos e que outorgavam ao educador um ponto de vista mais verticalizado, em que cabia a ele a transmissão de conhecimentos, um olhar de cima, portanto. Essa reconfiguração equaliza o ambiente de ensino ao mesmo tempo que insinua relações mais horizontalizadas e propícias às trocas conjuntas de saberes. (FREIRE, 2017).

3.2 CENA 02 – TAKE 01. EXTERNA DIA. ESPAÇO VERDE. INTERNA SALA DE AULA

Árvores altas. Céu azul. Estudantes e professor/pesquisador conversam. Música ao fundo. Em quadro mais fechado, Victor e Geifferson falam, professor/pesquisador escuta. Laryssa e Sarah falam já na sala.

Figura 12 - Victor, Geifferson e Pesquisador



Fonte: acervo da pesquisa

Figura 13 - Área verde. Estudantes e professor/pesquisador



Fonte: acervo da pesquisa

Victor

Pode ser que outros estudantes não se importem com este espaço verde aqui. Isto aqui não é só nosso futuro, é o seu futuro, dos seus filhos, dos meus netos enfim.

Geifferson

Olhem o estado que está isto aqui, de quem é a culpa? A culpa é do governo? Da direção da escola? Dos Alunos?

Corta para Sala

Figura 14 - Laryssa



Fonte: acervo da pesquisa

Figura 15 - Laryssa



Fonte: acervo da pesquisa

Larryssa

Eu vou muito com a ideia do Geifferson, porque sou uma pessoa que gosta muito de criticar. Eu acho importante a crítica construtiva. E na questão do narrador como ele falou, eu já assisti alguns documentários políticos e tem sempre uma pessoa que participa,

o ator ou atriz, só que também narra, isso acho que pode ser muito interessante, pois tem como relatar a história e também passar por ela. Você está em cena e sua voz está narrando, dá para passar o sentimento do ator sabe.

Sarah

Quando eu estava com um projeto de fazer uma horta aqui na escola, o professor falava algumas coisas e eu lembrei agora, na verdade tudo isso está relacionada à sustentabilidade.

Professor/Pesquisador

Com relação à sustentabilidade e a o meio ambiente, a gente costuma pensar como uma coisa separada de nós, a planta, a floresta, mas as coisas não estão separadas, nós fazemos parte do meio ambiente. Outra ideia muito importante é o conceito de desenvolvimento sustentável, e é preciso ter um cuidado com isso, porque desenvolvimento implica exploração, é preciso pensar.

A partir desta cena, as críticas dos estudantes quanto ao tema, meio ambiente, se intensificaram. Tal aprofundamento e afunilamento para discutir na feitura do filme a questão da sustentabilidade adveio de uma provocação do pesquisador, ao sugerir uma visita ao espaço verde da escola. Se a ideia é apresentar uma crítica sobre as queimadas na Amazônia, por que não entender primeiro o próprio ambiente em que estamos inseridos?

Embora a inserção dos conhecimentos nos sistemas educacionais se organize de forma fragmentada, não significa, entretanto, que exista a impossibilidade de diálogo entre as áreas que os compõem, mais que isso, o recompor das peças e suas intersecções, seus diálogos intrínsecos e inseparáveis fazem parte de um mesmo corpo.

Assim sendo, essa compreensão é parte central e deve sempre ser levada em conta nas práticas pedagógicas. Esse entendimento sugere um preparo dos educadores para além do universo de seus componentes curriculares, o que exige pesquisa, estudo e rigor metodológico por parte dos professores na mediação dos conhecimentos.

A partir dessa perspectiva, a provocação do pesquisador, então professor de Arte, no sentido de inserir reflexões e problematizações, no que tange aos conceitos de sociedade sustentável em detrimento de desenvolvimento sustentável, se constitui como condição basilar para a atuação docente a fim de religar os pontos e diálogos entre as áreas do conhecimento outrora fragmentadas.

3.3 CENA 03 – TAKE 01. INTERNA SALA DE AULA.

Estudantes e professor conversam na sala de aula sobre os temas para o roteiro do filme.

Figura 16 - Laryssa, Maria Eduarda e Geifferson



Fonte: acervo da pesquisa

Laryssa

Tudo me incomoda. O preconceito, tudo. Mas por ser mulher, a violência contra a mulher é o que mais mexe comigo.

Maria Eduarda

Acho que poderíamos falar dos dois polos, as dificuldades que as pessoas ricas e pessoas pobres enfrentam na educação. Acho que teria que falar das pessoas pobres né, não vejo sentido precisarmos falar dos problemas que uma pessoa rica passa na educação (todos riem). Acho que não temos que criticar a escola pública, temos que criticar quem acha que ela tem que ser tirada para nada. Então seria colocar um personagem que lute pela educação para que ela seja melhor, lute pelo meio ambiente, lute contra a violência contra a mulher [...] importante mostrar esta luta. Todos estes polos se integrariam no filme, a luta por todas estas causas.

Nesse encontro, dois temas se somaram à sustentabilidade para serem integrados ao filme. O primeiro deles, sugerido pela estudante e colaboradora Laryssa, inscreve-se no âmbito de discussões que emergem a partir de pautas que exigem reflexões no que tange à necessidade urgente de repensar os papéis de gênero historicamente constituídos.

Tanto essa perspectiva quanto aquela suscitada por Maria Eduarda passam por evocar e pensar a educação a partir de práticas libertadoras e engajadas politicamente. Nesse sentido, o pensamento e as reflexões da professora e pensadora estadunidense Bell Hooks e sua inegável influência da pedagogia de Freire sugerem que

Desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática de liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamava de “conscientização” em

sala de aula. Traduzindo esse termo como consciência e engajamento crítico, entrei nas salas de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tinham que ser participantes ativos e não consumidores passivos. [...] agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo. (HOOKS, 2013, p. 26).

A potência das reflexões de Hooks provenientes de seus relatos de experiência como educadora, mulher negra e periférica se inscrevem no pensamento contemporâneo a partir de uma premissa cara ao pensamento de Freire, o profundo vínculo com a práxis, ou prática. Em face disso, a confluência dos temas suscitados para a feitura do filme emerge como parte inseparável de um único corpo em práticas pedagógicas libertárias e emancipatórias.

Uma leitura mais aparente dessas duas questões evocadas pelas estudantes poderia, a princípio, sugerir uma interpretação que pudesse compreender as congruências e convergências entre elas, mas que, no entanto, as elencassem em posições distintas de importância, ao compreender, por exemplo, as desigualdades sociais advindas das diferenças de classe com uma perspectiva mais abrangente.

Entretanto, faz-se necessário entender também que as assimetrias contidas no tecido social brasileiro se constituíram a partir de raízes ancoradas no passado escravocrata e patriarcal do País. Nesse sentido, não é possível pensar a desigualdade entre as classes sem antes compreender, também, a condição da mulher nesse percurso histórico.

3.4 CENA 04 – TAKE 01. INTERNA SALA DE AULA.

Estudantes gravam entrevistas.

Figura 17 - Gravação Entrevista Maria Eduarda Eduarda



Fonte: acervo da pesquisa

Geifferson (perguntando)

Olá, bom dia, boa tarde, boa noite! Qual é o seu nome? Me fala de você, quantos anos você tem?

Maria Eduarda (Lia Martins)

Meu nome é Lia Martins. Eu vim do interior de São Paulo e tenho quinze anos. Eu sou uma pessoa que é a favor da justiça e é contra a violência. Eu sou filha de um estupro, minha mãe foi violentada e eu nasci. No início foi muito difícil ela aceitar. Foi algo que ela viveu com trauma por muito tempo. Hoje ela me aceita, mas, ela nunca vai esquecer o que aconteceu. É isso. Um pouco da minha história.

Geifferson

Qual mensagem você mandaria para as pessoas?

Maria Eduarda (Lia Martins)

Eu acho que as pessoas deveriam se prevenir mais contra a violência, tanto moral quanto física. Uma violência pode vir também de palavras. Diga não à violência e lute contra ela.

3.4.1 CENA 04 – Take 02. Interna sala de aula.

Estudantes conversam sobre a experiência de estar diante da câmera.

Figura 18 - Geifferson, Victor e Pesquisador



Fonte: acervo da pesquisa

Victor

Essa experiência. Eu nunca apareci em frente à câmera assim, apesar de achar que não tenho esse problema. Quando você está parado diante de uma câmera e tem que falar é mais difícil. Ficar parado e responder várias perguntas não é fácil. Buga sua mente na hora.

Geifferson

Na frente da câmera parece que pesa mais cada coisa que você vai falar. Cada coisa que você falar ali, as pessoas estarão vendo.

Victor

Você não está falando com você. Você está falando com o mundo. Pode falar com milhões e milhões de pessoas. [...] Então é uma pressão, tipo o que eu vou falar agora. Um monte de gente vai ver isso aqui. O que eu vou falar?

Pesquisador para Maria Eduarda

Por que você foi a única que criou um nome diferente? Uma personagem?

Maria Eduarda

É porque na hora que o senhor falou tipo que a gente poderia ser outro personagem, ou falar sobre você mesmo, em pensei assim. [...] Falar de mim será? Na verdade, eu quis criar um personagem para o próprio filme, por isso que eu quis fazer ela, porque a gente escreveu um pouco sobre a violência contra a mulher, pensei também que ela poderia se chamar Lia, acho um nome bonito, por fim pensei [...] Vou inventar moda.

Após a escrita do roteiro, a etapa seguinte previa a realização de alguns exercícios voltados à gravação de cenas que teriam a história do filme como subsídio. A partir da premissa que a metodologia de ensino indicava, os estudantes sugeriram que poderíamos começar pelas entrevistas. Duas cenas previam esse dispositivo no filme.

Entretanto, antes de começar as gravações foi necessário entender alguns processos pelos quais a formação crítica dos estudantes na apreciação audiovisual acontece, já que a massiva presença de modelos hegemônicos no imaginário dos estudantes, muitos deles vinculados aos programas de televisão e afins, sugere a necessidade de uma atuação docente que considere a ampliação do repertório discente como condição central nos processos de ensino em imagem e som.

Isto considerado, outro aspecto a ser pensado e refletido por estudantes e educadores refere-se à necessidade de entender a entrevista como um diálogo ao adentrar no campo da escuta atenta e sensível do outro. Nesse sentido, é preciso compreender tudo que compõe a exposição de alguém diante da câmera, as inflexões, os silêncios e assim por diante. (GONÇALVES, 2019, p. 191-192).

Depois dessas ações pedagógicas, iniciaram-se as gravações. Houve o cuidado inicial no sentido de exibir e pensar outras possibilidades para as entrevistas, bem como as reflexões oriundas da captação da imagem e do som, circunscrita a elementos da linguagem audiovisual como: enquadramento, luz, captação de som entre outros.

Desta prática emergiram depoimentos muito potentes, boa parte deles utilizados na apresentação de quase todos os estudantes, no capítulo anterior. Maria Eduarda, no entanto, optou por criar uma personagem e contar uma história de vida. O relato se potencializa ainda

mais a partir do contraste entre a crueldade de que é relatado e a delicadeza de dizer o que se diz sem apelar para os recursos melodramáticos, o exagero, enfim. O momento seguinte estava reservado para conversar sobre a experiência vivida no exercício.

De acordo com os estudantes Victor e Geifferson, o ato de falar para a câmera traz consigo certa gravidade, um senso de responsabilidade que numa conversa entre amigos e colegas, ainda que registrada em vídeo, não se faz presente.

A ideia de comunicar-se com o mundo e o peso que isso implica, mesmo não conseguindo mensurar o alcance que se pode ter, indica a necessidade contínua de reflexões no que tange à inserção de aparatos tecnológicos de comunicação e como eles se articulam, nos contextos de ensino, como bem aponta Ribeiro (2019, p. 196): “compreender a ordem do simbólico presente no discurso digital, entender seu impacto no contexto dos sistemas educacionais e agregá-los em nossas práticas pedagógicas artísticas, talvez seja nossa mais urgente questão existencial.”

Diante disso, os relatos dos estudantes sugerem as distinções de lugar, tempo, contextos e especialmente os aparatos tecnológicos que interferem no processo comunicativo e, no caso deste exemplo, o aparato “câmera” impõe outra relação de comunicação, segundo os estudantes. De certo modo, isso implica uma constante atualização de práticas pedagógicas por parte dos educadores.

Embora o sentido de realidade permeie o imaginário de algumas pessoas quando se referem ao audiovisual, por outro lado, boa parte das impressões do real foram ressignificadas a partir dos debates em torno das limitações da própria linguagem em dar conta de uma suposta verdade, por isso, esse debate tem se mostrado inócuo. Nesse sentido, o cineasta franco-suíço Jean-Luc Godard esclarece que “todos os grandes filmes de ficção tendem ao documentário, como todos os grandes documentários tendem à ficção [...] e quem opta a fundo por um, encontra necessariamente o outro no fim do caminho.” (GODARD, 1985, p. 144 *apud* GAUTHIER, 2011, p. 12).

Por essa razão, a representação que a estudante Maria Eduarda propõe inclusive para ser incluída na proposta do filme surge como possibilidade de linguagem que supera o senso comum ao tratar os temas, especialmente nos aspectos associados à forma, ou seja, a linguagem que a obra pode adotar para potencializar o discurso fílmico.

Ainda que a leitura do relatório possa insinuar uma hipérbole dramática, não é o que ocorre com sua materialização nas imagens e sons advindos a partir da prática pedagógica

proposta, e isso talvez por razões intrínsecas à maneira como a estudante abordou o tema para expressá-lo, um trânsito entre a força do que é dito e a delicadeza ao fazê-lo.

3.5 CENA 05 – TAKE 01. INTERNA ESPAÇO CULTURAL.

Início das gravações do filme. Yasmin, na câmera, conversa com os colegas sobre as possibilidades de enquadramento.

Figura 19 - Espaço Cultural. Yasmin e Victor



Fonte: acervo da pesquisa

Figura 20 - Espaço Cultural. Yasmin, Maria Eduarda e Victor



Fonte: acervo da pesquisa

Yasmin

Eu acho melhor assim, primeiro tem eles e o ambiente, eles saem e fica o ambiente.

Maria Eduarda

Não está muito longe?

Yasmin

É. Tá muito longe. Tem que chegar mais perto do rosto dela.

Maria Eduarda

Pegar melhor a expressão dela né?

Yasmin

Sim.

Professor/Pesquisador

É esse o quadro, gente?

Yasmin

É.

3.5.1 CENA 05 – Take 02. Externa e Interna. Entrada do Elefante Branco. Escada do Elefante Branco.

Laryssa e Victor dirigem a cena do Geifferson na saída da escola. Sarah organiza a produção da cena da escada e Laryssa orienta as meninas do elenco de apoio. As duas cenas são gravadas.

Figura 21 - Saída dos estudantes. Laryssa e Victor



Fonte: acervo da pesquisa

Figura 22 - Salão negro. Sarah e elenco de apoio



Fonte: acervo da pesquisa

Figura 23 - Laryssa orienta meninas sobre a cena da escada



Fonte: acervo da pesquisa

Laryssa

A gente vai organizar vocês para entrarem, não todas de uma vez, mas um grupo, depois uma dupla uma pessoa sozinha, a gente vai localizar vocês no espaço. Primeiro tem o ensaio, depois a gente grava. Dúvidas? Dúvidas?

Figura 24 - Cena da Escada



Fonte: acervo da pesquisa

3.5.2 CENA 05 – Take 03. Externa. Espaço verde.

Figura 25 - Área verde. Laryssa explica a cena do desabafo



Fonte: acervo da pesquisa

Laryssa explica como pensou a gravação da cena do desabafo.

Laryssa

A minha cena quando eu falo que nasci em uma situação complicada e agradeço minha mãe, eu pensei em gravar dentro do banheiro pegando um plano do espelho, daí eu paro e fico olhando durante um tempo, porque é um texto, um tanto quanto pesado. Será que a gente pode adicionar outra pessoa na cena? Eu não sei quem seria, tipo pedir uma participação especial. Ai eu vou falando com outra pessoa da minha experiência, uma amiga.

Geifersson

Por que você acha que precisa de uma outra pessoa? Você não iria fazer a cena olhando para o espelho?

Laryssa

Acho que fica mais interessante eu falando com um uma amiga. Não sei explicar muito bem, mas eu acho... (risos)

Victor

Tá e quem seria a menina para atuar com você? As meninas terão que fazer toda a gravação, uma grava e outra dirige, no banheiro feminino não podemos entrar.

Laryssa

Eu pensei na Briza. Alguém pode produzir a Briza? Ela é do segundo ano?

Geiffeson

Vou ligar para ela.

3.5.3 CENA 05 – Take 04. Externa dia. W3 Sul.

Maria Eduarda faz algumas sugestões para a cena da chegada de sua personagem, os colegas ponderam sobre a melhor possibilidade.

Figura 26 - W3 Sul. Cena da chegada de Maria Eduarda



Fonte: acervo da pesquisa

Maria Eduarda

Por que vocês não colocam a câmera ali no meio, ali onde a gente atravessa? Fica mais perto.

Geifferson

Que tal um plano de lá e um plano daqui?

Maria Eduarda

Depois é só editar. Lá vem o ônibus... Bora gravar!

A realização de um filme passa por várias etapas, inicialmente, o momento das ideias que se concretizam com o término da escrita do roteiro; em seguida, o desafio é transpor tudo aquilo que está no papel em uma narrativa de imagem e som. No entanto, ainda que as filmagens estejam muito bem planejadas, as incertezas estão sempre a espreitar o momento.

Assim como esse terreno minado sugere alguns ensinamentos para os processos criativos, igualmente acontece nas práticas pedagógicas centradas na criação de filmes no ambiente escolar. Mais que isso, embora o objetivo seja sempre materializar em imagem e som o anteriormente planejado, a realização não tem, e tampouco deve ter compromisso irrestrito com o acerto.

Ensinar com o cinema passa, justamente, por um “não saber” das partes que se preparam para o acontecimento, ou seja, para a invenção intempestiva consigo e com o outro, com as imagens, mundos e conexões que o cinema nos permite, nos autoriza. Mas só o cinema pode isso? Certamente não. Mas talvez nenhuma arte ou meio de expressão o possa com tanta intensidade. (MIGLIORIN, 2010, p. 110).

A perspectiva do “não saber” e da imprevisibilidade inerente aos percursos de criação no ambiente escolar, ou para além dele, contribui para um deixar-se levar pelos acontecimentos de modo mais suave, mais leve, em que a aprendizagem decorre de aproveitar com plenitude a experiência.

O início da etapa de filmagem teve como ponto de partida as cenas captadas no espaço cultural da escola, aqui apresentadas no take 01. A decisão de começar pelos ambientes fechados e circunscritos aos espaços da instituição de ensino partiu de uma estratégia sugerida pelo pesquisador, em que se elencava a dificuldade de cada sequência a ser gravada para, então, traçar um percurso ascendente de dificuldade.

Neste primeiro momento, a baixa circulação de estudantes de outras salas e certa amplidão do espaço propiciou que as trocas entre os participantes ficassem limitadas a decisões

relativas à linguagem do filme: o melhor enquadramento para cada plano, a movimentação dos atores e os detalhes das interpretações.

Por ter maior intimidade com a câmera, Yasmin assumiu a responsabilidade de captar as imagens neste primeiro dia de gravação e desempenhou a função com muita sabedoria e sensibilidade. Sugeria sem impor. Escutava e refletia a partir das ideias que os colegas apresentavam.

O maior desafio na etapa da captação de imagem e som ocorreu nos dias que previam a participação de outros estudantes no filme, aqui demonstrado nas figuras do take 02, a cena da escada inicialmente e depois a sequência de Geifferson e a saída dos estudantes. Essas gravações suscitaram questões, bem como apresentaram demandas distintas para os estudantes colaboradores da pesquisa.

No caso da cena rodada na escada, houve um ensaio e uma preparação prévia, o que se caracterizou por certo controle, ainda que dependente de fatores relativos ao tempo, pois deveria ser concluída entre uma aula e outra a fim de aproveitar a baixa circulação de pessoas no local, assim como minimizar os ruídos que a presença dos estudantes poderia produzir.

Por enquadrar-se em outro campo, a cena do Geifferson e a saída dos estudantes sugeriam outros desafios, o acentuado grau de imprevisibilidade situava a tarefa para se captar imagens e sons em lugar mais delicado, e como o processo envolvia a saída real dos estudantes após o término do turno matutino, não era possível uma combinação prévia.

As alterações que as práticas do ensino artístico promovem no cotidiano escolar, especialmente o audiovisual, cumprem papel importante ao favorecer um deslocamento dos lugares historicamente constituídos e institucionalizados, como o espaço da sala de aula, por exemplo. Esses rearranjos, gestados nas transgressões que implicam movimento e oxigenação do espaço institucional, se configuram como importantes contributos para a educação ao colocar em questão os modelos organizacionais que reduzem o ensino a regramentos pouco afeitos a uma dialogicidade nos processos de ensino. (FRESQUET, 2017; HOOKS, 2013).

Assim como o previamente planejado pode ser modificado a partir do que se apresenta como condição real na hora de filmar, o percurso oposto, além de possível, é também importante. É o que ocorre com a proposta de mudança que a estudante Laryssa traz para a discussão no take 03, ou seja, repensar a captação das imagens e sons, anteriormente escrita no roteiro.

Essa perspectiva aponta para a necessidade de deixar espaço para o recriar, o repensar de possibilidades que podem surgir já na hora da gravação. Embora a utilidade do roteiro seja inegável, no sentido de indicar um caminho, por outro lado, segui-lo sem permitir ser inspirado pelo que nos é apresentado no momento das filmagens, além de esterilizar o gesto de invenção, embota e empobrece os percursos da experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDIA, 2002, p. 24).

Ainda que se apresente como perspectiva importante no sentido de permitir tempos e espaços para a reinvenção no contexto de ensino, outro aspecto potente que essa rearrumação pode insinuar deriva de um olhar atento por parte do educador, a fim de mediar a nova situação em proveito de sedimentar aprendizagens tanto na linguagem audiovisual, como é o caso, quanto em outras áreas do conhecimento.

O saber e sua construção não se restringem ao espaço escolar, já que se aprende em todos os tempos e lugares. Nesse sentido, propostas que objetivam a inserção dos estudantes em ambientes para além das grades de ensino, sejam elas grades físicas ou curriculares, como é o caso do take 03, inscrevem-se em práticas vinculadas a uma pedagogia que opera os contextos de ensino-aprendizagem, a partir de buscas profundamente ancoradas no sentido da experiência.

3.6 CENA 06 – TAKE 01. INTERNA.

Victor, Geifferson, Maria Eduarda, Laryssa e pesquisador assistem e conversam sobre a edição do filme.

Figura 27 - Victor e pesquisador



Fonte: acervo da pesquisa

Figura 28 - Maria Eduarda, Laryssa e Geifferson



Fonte: acervo da pesquisa

Victor

Bom, a parte que está o Geifferson e a Laryssa eu cortaria um pouco, achei que está muito longo.

Geifferson

Eu também tenho esta mesma visão que está muito longo às vezes, mas imagine a cena com a trilha ideal, com a emoção ideal para cada fala, já vai ser outra coisa, sacou?

Pesquisador

Mas ao mesmo tempo, não adianta a gente fazer tudo isso que você diz, se na hora da edição, a gente não dá um ritmo para isso.

Pausa [...] meninas chegaram

Geifferson

Vendo o vídeo, a gente consegue ter uma ideia da emoção que está passando na cena. E eu acho que conseguimos fazer uns áudios melhores, como eu acabei de falar para o professor. Porque não está batendo as emoções do vídeo com o áudio que gravamos.

Maria Eduarda

O áudio não condiz com a cena.

Geifferson

É.

3.6.1 CENA 06 – Take 02. Interna.

Laryssa, Victor e Maria Eduarda comentam sobre a edição e como o filme está ficando, pois está próximo de ser finalizado.

Figura 29 - Maria Eduarda, Laryssa e Victor



Fonte: acervo da pesquisa

Figura 30 - Victor editando



Fonte: acervo da pesquisa

Pesquisador

Laryssa, eu gostaria que você falasse sobre algumas coisas da cena, por que você escolheu fazer a inserção de música e efeitos sonoros no filme, como foi isso?

Laryssa

Então, a gente trata de assuntos bem importantes né, como o estupro por exemplo. E aí na última cena do filme que tem uma fala bem tensa, sobre o estupro, fizemos um efeito com a música para colocar nessa parte que falo, para enfatizar e chamar a atenção do público.

Pesquisador

E você achou que funcionou?

Laryssa

Bastante. A gente fez os testes com e sem o efeito, testamos muito, até achar algo que queríamos e no fim funcionou bastante.

Pesquisador

Victor, você que esteve nesta parte da montagem muito forte, eu queria saber, como foi essa experiência?

Victor

Bom, no início eu não sabia mexer em nada, fui aprendendo com dicas suas e do Geifferson. O que mais aprendi é aquilo que o senhor fala que nem tudo no filme é real.

Pesquisador

Em comparação com o que estava no roteiro, o que está aí ficou perto do roteiro?

Laryssa

Acho que está exatamente o que a gente queria.

Maria Eduarda

Ficou o que a gente queria, mesmo sem saber direito o que queríamos. A gente idealizava, enfim. Mas está ficando do jeito que a gente tinha pensado no começo, de quando começamos a montar o roteiro, as primeiras ideias [...] Então, é isso, agora é só finalizar.

A reordenação de imagens e sons a fim de sugerir novos sentidos à obra situa a montagem na linguagem audiovisual como elemento a proporcionar infindáveis possibilidades, no que tange à construção de uma narrativa fílmica. Tal processo, por si só, configura-se como terreno fértil para aprendizagens que emergem a partir de uma pedagogia centrada na invenção.

Visitar o material filmado no processo de montagem, além de proporcionar aprendizagens a partir do próprio exercício de cortar as imagens e elencar o ponto onde devem ser inseridas, ensina também sobre o que foi a filmagem. Esse aprendizado fez-se presente nos momentos em que nos reuníamos para editar o filme, como por exemplo, as considerações do Victor no take 01, ao alegar o tamanho excessivo dos planos, assim como as ponderações do Geifferson ao sugerir de modo implícito a necessidade de refazer alguns áudios.

Tal caminho que evoca o passado, ou seja, a montagem que exige um retorno ao que foi o percurso da captação de imagem e som, coloca essas duas instâncias da criação audiovisual em patamar equânime, como bem aponta o cineasta russo Andrei Tarkodvski ao abordar o tema da montagem.

Não posso concordar com os que acham que a montagem é o elemento determinante do filme. [...] a imagem cinematográfica nasce durante a filmagem e ela existe apenas no interior do plano. Por isso, ao filmar presto atenção no passar do tempo no plano, para tentar fixá-lo e reproduzi-lo com precisão. A montagem articula, assim planos já preenchidos pelo tempo, para reunir o filme em organismo vivo e unificado, cujas artérias contêm esse tempo de ritmos diversos que lhe dão vida. (TARKOVSKI, 1989, p. 109-111 *apud* GAUTHIER, 2011, p. 166).

A perspectiva de Tarkosvski solicita uma compreensão da linguagem audiovisual que confere equidade de importância para as etapas que constituem a produção de um filme, e, nessa ideia, a construção fílmica decorre de um imbricamento entre as etapas, uma conexão indissociável entre as partes, ou seja, a montagem não resolve o que não foi captado enquanto imagem e som.

As considerações que tratam os processos de construção fílmica a partir de uma equidade entre os momentos, por outro lado, não determinam que o percurso deva ser percorrido com rigidez, ou seja, o espaço para invenção é condição *sine qua non* para se manter um ambiente propício à criação. Nesse sentido, as alterações ocorridas no período da montagem, como a sugerida por Laryssa no take 02, devem ser acolhidas se de fato potencializarem as intenções de forma e conteúdo da obra.

A resposta do estudante Victor, ao ser indagado sobre os principais aprendizados decorridos da etapa de montagem, apresenta um ponto de vista importante, ao relatar que depois de trabalhar na edição passou a compreender que no audiovisual nada é real, mesmo tendo escutado algumas vezes do educador tal consideração. Essa ampliação de compreensão no que tange à linguagem audiovisual constitui-se terreno propício à leitura crítica de mundo a partir das imagens e sons que lhe chegam; nesse sentido, provavelmente Victor não assistirá a qualquer obra audiovisual da mesma forma.

Ao partirmos do pressuposto que os contextos de ensino e invenção estão sujeitos às influências e alterações dos atores participantes do processo, não se pode negar a mediação docente durante o percurso, já que isso implica que parte importante do educador estará na criação dos estudantes, ainda que eles estejam na centralidade do processo. Os relatos finais sugerem que o caminhar foi bem sucedido.

Sons, imagens e movimentos fizeram-se presentes ao longo do percurso da pesquisa, entretanto, estes elementos de nada valeriam caso não houvesse a possibilidade de re-(invenção). Cada fotograma captado, cada palavra dita, ou não dita, cada corte na imagem proposta, cada ausência, enfim, são fragmentos possíveis de nos reconstituir nos infindáveis contextos da vida vivida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho mais indicado para a elaboração das considerações finais de uma dissertação acadêmica sugere uma rerepresentação dos argumentos e reflexões já apresentados no percurso dos capítulos anteriores, a fim de reafirmá-los enquanto importantes apontamentos para o campo pesquisado.

Entretanto, embora se tenha a consciência de que o mundo está em movimento, e que, a cada instante, novos modos de ser e estar nos são impostos, não seria possível imaginar o tamanho dos desafios e incertezas que uma doença, a covid-19, traria para a humanidade, e que seu surgimento coincidiria com a finalização desta investigação.

Neste novo rearranjo social, cada um é impactado de uma maneira, mas, no caso desta pesquisa em específico, sua continuidade não foi inviabilizada, já que a intervenção pedagógica que a subsidiou havia sido concluída uma semana antes do decreto que instituiu o isolamento social. No entanto, algumas ações que constavam no cronograma de pesquisa foram impossibilitadas devido ao fechamento das unidades escolares, a saber, a exibição do filme dos estudantes para a comunidade escolar e a defesa da dissertação, que estava planejada para ocorrer na instituição de ensino.

Este panorama de mudanças que passou a circundar os espectros da vida em sociedade e seus desdobramentos no cotidiano das pessoas, em certa medida, nos convoca a refletir sobre o momento, especialmente aqueles que atuam profissionalmente no âmbito do coletivo, como é o caso da educação.

A partir dessa percepção, e por entender também a urgência de refletir sobre as novas conjunturas e conformações educacionais para o mundo, esta pesquisa, inscrita neste período histórico, não poderia deixar de apresentar suas reflexões sobre o momento. Para além dessas questões, há também a importância de contar as histórias dos tempos em que se vive.

Estas novas formas de constituição do mundo, impostas pelo advento da pandemia, bem como as incertezas advindas desse processo, sugerem mais perguntas que respostas. Nesse sentido, mais importante que buscar e encontrar respostas simples para indagações complexas, o momento exige tanto um aprofundamento nas reflexões quanto compreender o caráter de indissociabilidade existente entre os aspectos que compõem a vida em sociedade.

No âmbito da educação, por exemplo, dentre as inúmeras questões que emergem a partir deste novo contexto, aquelas que tratam do ensino não presencial acabam por escancarar as

profundas desigualdades existentes no acesso aos meios digitais de tecnologia, comunicação e informação. Diante disso, não é possível comparar as facilidades de um estudante da rede privada com um colega que mora nas periferias das grandes cidades ou no interior de um país continental como o Brasil.

Mais que isso, as limitações da educação não presencial expuseram ainda mais as assimetrias sociais existentes no País, que tendem a se aprofundar com as dificuldades que os estudantes da rede pública de ensino enfrentarão para acessar a educação superior gratuita, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa constatação indica que os desafios e adversidades não se dão da mesma forma para os grupos sociais, ou seja, o sentido das lutas de classe permanece.

Partindo dessa perspectiva, focadas na esfera do coletivo social, outras questões também surgiram e precisam ser pensadas nos contextos das instituições públicas de ensino com o advento da educação não presencial, dentre as quais aquelas vinculadas às relações existentes entre os sujeitos da educação, os espaços institucionais de ensino e a comunidade.

Um assunto recorrente no ambiente escolar, fruto de inúmeros debates e apresentado como desafio a ser superado no sentido de buscar a qualidade do ensino público, inscreve-se na almejada aproximação entre a instituição de ensino e a comunidade escolar.

A tentativa de estreitamento das relações entre escola e comunidade constitui-se para além do acompanhamento escolar de um estudante, e se dá na compreensão de que o espaço institucional da escola não se configura apenas como o único elemento a contribuir para a formação do sujeito. Essa perspectiva entende que a educação está inserida em um espectro mais amplo ao compreender o importante papel das relações pessoais e institucionais no ensino, não se restringindo somente aos processos de apreensão dos conteúdos curriculares.

Se a aproximação era um desafio a ser superado, a questão que o não presencial impõe parece ser ainda mais complexa e emerge no contexto como um momento de inflexão para a educação, ou seja, a nova conjuntura transforma uma adversidade em uma limitação, ainda que temporária, haja vista as dificuldades de acesso encontradas pela comunidade escolar da rede pública do Distrito Federal a fim de efetivar o ensino remoto.

Outros processos relacionais impactados pelo fechamento das escolas vinculam-se aos aspectos que dizem respeito às relações dos indivíduos com os demais e com os espaços institucionais da educação. Mesmo que os abalos oriundos da pandemia se façam presentes em

vários contextos, no âmbito da educação pública a questão parece ser ainda mais complexa, dadas as assimetrias já apontadas, como, por exemplo, a dificuldade de acesso à internet.

Na presente pesquisa, circunscrita no ensino a partir do trabalho coletivo, da criação, da invenção artística, cuja prática pedagógica se dá na relação com o outro, com a alteridade, a impossibilidade de estar junto, de compartilhar, de se sentir inserido e acolhido pelo ambiente escolar parece desoladora.

Após revisar os comentários sobre a participação em uma entrevista concedida ao Instituto Federal de Brasília (IFB), episódio ocorrido em meio à elaboração destas considerações finais, uma fala do estudante e colaborador da pesquisa, Victor Ribeiro, sobressai ao se deparar com suas imagens junto aos colegas no ambiente escolar.

Victor

Ahhh como eu queria voltar nesse tempo, foi bom demais!!!!

Embora o tom pareça nostálgico, pode ser entendido também como um reeditar das lembranças, um recordar, um retorno às memórias. Revisitar os momentos experienciados enquanto estudante, agora dificultados pela impossibilidade da presença, é um alento e confere sentido ao caminho percorrido.

Frente ao porvir, os propósitos de cada um se apresentam como condição substantiva na busca por um mundo mais justo e solidário. Na educação e nos demais aspectos que compõem a vida humana, essa premissa continua a apontar um caminho possível.

Se a pandemia nos impôs o isolamento, que o prefixo *pan* possa nos devolver a ideia de inteireza, como bem revela seu significado etimológico de origem grega “todo, por inteiro”, na perspectiva de nos conferir outro sentido de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

- ALEGRIA, João. DUARTE, Rosália. Um sonho, um belo sonho: Considerações sobre a gênese das relações entre cinema e educação no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 5, n. 15, p. 1-16, 2005. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7712/7445>. Acesso em: 21 fev. 2019.
- ALMEIDA, Rogério de. Cinema e Educação: Fundamentos e Perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, e153836, 2017.
- BERGALA, Alain. **A Hipótese do Cinema**: Pequeno Tratado de Transmissão do Cinema Dentro e Fora da Escola. Tradução: Monica Costa Neto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A Linguagem Secreta do Cinema**. Tradução: Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- CASTELLI, Rosana Elisa. Cinema educativo, 1920-1930: a educação das massas e a educação do cinema nacional. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO, 6., 2008, Niterói. **Anais [...]** Niterói, RJ: UFF, 2008. Disponível em: www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/6o-encontro-2008-1/Cinema%20educativo-%201920-1930.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.
- CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU- Uberlândia: EDUFU, 2011.
- COSTA JÚNIOR, Hélio Moreira da. **O Onírico Desacorrentado**: O Movimento cineclubista Brasileiro (do engajamento estético à resistência política nos anos de chumbo 1928 – 1988). 2015. 255 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. A Criação Compartilhada: Uma biografização coletiva. *In*: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Pesquisa Narrativa**: Interfaces entre história de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010
- DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

GAUTHIER, Guy. **O documentário**: um outro cinema. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas: Papirus, 2011.

GONÇALVES, Felipe Canova. **Linguagem Audiovisual e Educação do Campo**: práxis e Consciência Política em Percursos Audiovisuais. 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

HOOKS, Bell. A teoria como prática libertadora. *In*: HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá. v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001.

MARCELLO, Fabiana de A; FISCHER, Rosa Maria B. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, 2011.

METZ, Christian. **A Significação no Cinema**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

MIGLIORIN, César. Cinema e escola sob o risco da democracia. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 104-110, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

RIBEIRO, José Mauro Barbosa. O ensino artístico no tempo digital: perspectivas pedagógicas para um novo tempo. *In*: CORREIA, Antenor Ferreira; NARITA, Flavia Montoyama. (org.). **Ensino e Pesquisa em Artes**: experiências no âmbito do ProfArtes. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 307, de 02 de outubro de 2018. Institui a Política de Educação Audiovisual da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal** nº 189, Brasília, 03 out. 2018

SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. **Cinema e Educação**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1931.

SOARES, Denise Bogéa. **Libellus Maria do Pote**: Narrativas de pesquisa sobre mediação e visuais populares. 2016. 225 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Pesquisa Narrativa: outras formas de conhecer *In*: Pesquisa Narrativa: Interfaces entre história de vida, arte e educação. *In*: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Pesquisa Narrativa**: Interfaces entre história de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Relatar la Experiência Docente. La Documentación Narrativa Del Mundo Escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 193-209, 2017.

XAVIER, Ismail. **O Discurso Cinematográfico**: a opacidade e a transparência. 3. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2005.

ANEXO A – FILME: NARRATIVAS DE SI NAS IMAGENS EM MOVIMENTOS

Link : <https://youtu.be/f8ASpccwJPc>

