

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Ana Paula Soares da Silva Gomes

NARRATIVAS DE SI MEDIADAS PELO CINEMA:
A experiência de realização audiovisual em uma biblioteca escolar da Rede Municipal de
Ensino de Belo Horizonte

BELO HORIZONTE

2021

Ana Paula Soares da Silva Gomes

NARRATIVAS DE SI MEDIADAS PELO CINEMA:

A experiência de realização audiovisual em uma biblioteca escolar da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Educação e Humanidades.

Orientadora: Prof.^a Dra. Clarisse Maria Castro de Alvarenga

BELO HORIZONTE

2021

G633n
T

Gomes, Ana Paula Soares da Silva, 1984-
Narrativas de si mediadas pelo cinema [manuscrito] : a experiência de realização audiovisual em uma biblioteca escolar da rede municipal de ensino de Belo Horizonte / Ana Paula Soares da Silva Gomes. - Belo Horizonte, 2021.

134 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Clarisse Maria Castro Alvarenga.

Bibliografia: f. 112-115.

Apêndices: f. 116-134.

1. Educação -- Teses. 2. Cinema na educação -- Teses. 3. Ensino audiovisual -- Teses. 4. Narrativas pessoais -- Aspectos educacionais -- Teses. 5. Bibliotecas escolares -- Aspectos educacionais -- Teses. 6. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Alvarenga, Clarisse Maria Castro, 1974-.

III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.33523

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP



FOLHA DE APROVAÇÃO

**NARRATIVAS DE SI MEDIADAS PELO CINEMA: A EXPERIÊNCIA
DE REALIZAÇÃO AUDIOVISUAL EM UMA BIBLIOTECA ESCOLAR
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE**

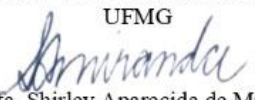
ANA PAULA SOARES DA SILVA GOMES

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 10 de dezembro de 2021, pela Banca constituída pelos membros:


Prof. Clarisse Maria Castro de Alvarenga - Orientadora
UFMG


Prof. Vinícius da Silva Lirio
UFMG


Prof. Shirley Aparecida de Miranda
UFMG

Belo Horizonte, 10 de dezembro de 2021.

Dedico essa dissertação a minha mãe Vanda e minha avó Lili, minhas primeiras mestras, que me educaram com coragem, sensibilidade e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todas as forças positivas do universo pelas bênçãos concedidas.

A minha mãe e minha avó, por tudo que são, por tudo que representam e por tudo que fizeram e ainda fazem por nós.

A meu pai Paulo (in memoriam) e meu avô-pai Joaquim (in memoriam), esse trabalho também lhes pertence.

A Erinilton, meu grande companheiro, pela compreensão, amor e apoio incondicional.

A João Paulo, meu filho amado, por me encher de amor, alegria e esperança todos os dias.

A todos os integrantes do programa de Ações Afirmativas da FAE/UFMG, que, por meio do projeto Afirmção na Pós (turma 2018), ofereceram um curso preparatório de excelência para o ingresso no mestrado, bem como uma vasta base teórica para ampliação da minha consciência política e social.

Aos meus irmãos de coração, Poliane e Paulo, pela amizade e companheirismo de sempre.

A Maísa, Graça e Selma, pelas conversas, por todo afeto e aprendizado envolvido na realização do documentário *Um desenho, várias emoções*.

A minha orientadora, professora Clarisse Maria Castro de Alvarenga, pela escuta sensível, pelas preciosas intervenções, pelas belas oportunidades de trabalho e por toda aprendizagem proporcionada ao longo desse processo.

Aos professores Shirley Miranda e Vinícius Lírio, pela leitura atenta, incentivo e valorosas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa.

A Aléxia Melo, a voz amiga que me introduziu no ofício do cinema durante o processo de realização de *Um desenho, várias emoções*.

A todos os integrantes do Laboratório de Práticas Audiovisuais (LAPA) da FAE/UFMG, pelas emoções vividas, saberes produzidos e compartilhados ao longo da jornada.

Ao Sr. Diolino (in memoriam), porteiro que recebia a todos com um sorriso no rosto e uma fala graciosa na portão da Escola Municipal Rui da Costa Val.

A todos os professores, funcionários e estudantes da Escola Municipal Rui da Costa Val. São muitas histórias e muitos aprendizados ao longo de todos esses anos de trabalho.

Aos professores/as, estudantes e colegas bolsistas do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI/FAE/UFMG), pela oportunidade de ter tido essa rica experiência em minha trajetória.

A minha querida amiga Glau Nascimento, pela presença, confiança e trocas fortalecedoras que cruzam o Atlântico.

Às minhas queridas amigas de escola e de vida, Eliane Aparecida, Juliana Lara, Naércia Rachid e Mariane Araújo pela escuta, incentivo e pelas belas experiências de trabalho que vivemos juntas nos últimos anos.

À minha querida amiga Ana Paula Geraldo, pelas conversas e compartilhamento dos mais variados sentimentos ao longo desses quase dois anos.

A Patrícia Aparecida Monteiro da Silva (in memoriam) pela gentileza, acolhimento e experiências compartilhadas durante o nosso percurso no Afirmação na Pós e ao longo do nosso primeiro ano de mestrado.

A Adriana Bom Sucesso Gomes, por todas às vezes que nos ajudamos mutuamente nos trâmites burocráticos dessa caminhada no mestrado.

Aos excelentes professores/as do Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre) da FAE/UFMG que com muita dedicação e enorme conhecimento puderam nos fazer enxergar novas possibilidades para a construção de uma sociedade mais justa e digna para todos e todas.

A todos/as os/as trabalhadores/as da FAE, pela competência, zelo e presteza de sempre.

À Fundação Carlos Chagas e ao Itaú Social pela publicação do edital que possibilitou o desenvolvimento dos trabalhos no Laboratório de Práticas Audiovisuais da FAE/UFMG.

A todos/as que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho!

“Quando eu cheguei aqui [na escola] esses sonhos, essas coisas, que eu tô dizendo da arte, tava tudo adormecido dentro de mim. E foi aqui que foi despertando, fui encontrando pessoas que me incentivavam e aquilo foi voltando... as coisas que eu tinha foi voltando.”

(Selma Fátima da Cruz - Artista e serviços gerais, no documentário ‘Um desenho, várias emoções’)

RESUMO

Este estudo investiga narrativas de si mediadas pelo cinema no ambiente escolar tendo como base uma experiência de produção audiovisual realizada, em contexto de oficinas, com três trabalhadoras da educação pública na biblioteca da Escola Municipal Rui da Costa Val. O projeto de pesquisa inicial previa ações a serem desenvolvidas com estudantes do nono ano do Ensino Fundamental da escola supracitada, mas, por ocorrência da pandemia de COVID-19 e o fechamento das escolas para contenção da propagação do vírus, o percurso da pesquisa foi modificado, de modo que as oficinas de realização audiovisual realizadas no Laboratório de Práticas Audiovisuais (LAPA) da Faculdade de Educação da UFMG, entre os meses de setembro de 2019 e fevereiro de 2020, são as bases desse estudo sobre cinema, educação e narrativas de si. Configurando-se como uma pesquisa-ação de base qualitativa, os trabalhos realizados neste estudo resultaram no curta-metragem documental *Um desenho, várias emoções* (Ana Paula Gomes, 2020, 21'). No filme, eu e mais três mulheres, inspiradas por um desenho da escola feito à mão, tecemos considerações sobre a educação, o cinema, a vida, os afetos, as lutas e os nossos sonhos. A intenção é discutir a potência das narrativas de si mediadas pelo cinema e os desdobramentos dessa experiência no que tange aos multiletramentos da comunidade escolar envolvida no processo. Desse modo, os objetivos específicos deste estudo são: discorrer sobre o processo de produção audiovisual realizado na Escola Municipal Rui da Costa Val durante as oficinas do LAPA; entender de qual maneira a narrativa das protagonistas do documentário impactaram as relações na comunidade escolar; investigar possíveis tensionamentos e deslocamentos no processo de realização audiovisual no ambiente escolar e compreender como as narrativas de si mediadas pelo cinema podem contribuir para impulsionar o pensamento crítico entre estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Cinema; Educação; Narrativas de si; Multiletramentos; Laboratório de Práticas Audiovisuais.

ABSTRACT

This study investigates self-narratives mediated by cinema in the school environment based on an audiovisual production experience carried out, in the context of workshops, with three public education workers in the library of the Municipal School Rui da Costa Val. The initial research project included actions to be developed with students of the ninth year of elementary education of the school mentioned above, but due to the occurrence of the COVID-19 pandemic and the closing of schools to contain the spread of the virus, the course of the research was modified, so that the audiovisual workshops held in the Laboratory of Audiovisual Practices (LAPA) of the Faculty of Education of UFMG, between the months of September 2019 and February 2020, are the basis of this study on cinema, education and self-narratives. Configuring itself as a qualitative-based action research, the work carried out in this study resulted in the documentary short film *one drawing, several emotions* (Ana Paula Gomes, 2020, 21'). In the movie, I and three more women, inspired by a handmade drawing of the school, make considerations about education, cinema, life, affections, struggles and our dreams. The intention is to discuss the power of self-narratives mediated by cinema and the unfolding of this experience regarding multiliteracies of the school community involved in the process. Thus, the specific objectives of this study are: to discuss the process of audiovisual production carried out in the Municipal School Rui da Costa Val during the LAPA workshops; to understand in what way the narrative of the protagonists of the documentary had an impact on the relationships in the school community; to investigate possible tensions and displacements in the process of audiovisual production in the school environment and understand how the self-narratives mediated by cinema can contribute to boost critical thinking in students of the Final Years of Primary Education.

Palavras-chave: Movie theater; Education; Narratives of the self; Multiliteracies, Audiovisual Practices Laboratory.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Escola Municipal Rui da Costa Val (2019).....	21
FIGURA 02	Muro lateral da Escola Municipal Rui da Costa Val (2014).....	25
FIGURA 03	Fachada da Escola Municipal Rui da Costa Val (2021).....	25
FIGURA 04	Fachada da Escola Municipal Rui da Costa Val (2021).....	26
FIGURA 05	Fachada da Escola Municipal Rui da Costa Val (2021).....	26
FIGURA 06	Fotografia do Bairro Jardim Felicidade.....	28
FIGURA 07	Avenida A (Avenida Fazenda Velha) / Córrego Tamboril.....	29
FIGURA 08	Biblioteca Menino Maluquinho.....	37
FIGURA 09	Biblioteca Menino Maluquinho.....	37
FIGURA 10	Biblioteca Menino Maluquinho.....	38
FIGURA 11	Biblioteca Menino Maluquinho.....	38
FIGURA 12	Biblioteca Menino Maluquinho.....	39
FIGURA 13	Estudantes participando de atividades na Biblioteca Menino Maluquinho (2019).	39
FIGURA 14	Frame do curta-metragem <i>Um desenho, várias emoções</i>	85
FIGURA 15	Frame do curta-metragem <i>Um desenho, várias emoções</i>	86
FIGURA 16	Frame do curta-metragem <i>Um desenho, várias emoções</i>	92
FIGURA 17	Frame do curta-metragem <i>Um desenho, várias emoções</i>	92
FIGURA 18	Frame do curta-metragem <i>Um desenho, várias emoções</i>	93
FIGURA 19	Frame do curta-metragem <i>Um desenho, várias emoções</i>	95
FIGURA 20	Frame do curta-metragem <i>Um desenho, várias emoções</i>	99
FIGURA 21	Frame do curta-metragem <i>Um desenho, várias emoções</i>	104
FIGURA 22	Frame do curta-metragem <i>Um desenho, várias emoções</i>	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE	Assistente Administrativo Educacional
AMABEL	Associação de Moradores de Aluguel de Belo Horizonte
BH	Belo Horizonte
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
ECI	Escola de Ciência da Informação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMRCV	Escola Municipal Rui da Costa Val
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FAFICH/UFMG	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG
FIEI	Formação Intercultural para Educadores Indígenas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
LAPA/FAE/UFMG	Laboratório de Práticas Audiovisuais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PPGCOM/UFMG	Programa de Pós-Graduação do Curso de Comunicação da Universidade Federal de Minas Gerais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RADJF	Rede de Apoio ao Desenvolvimento do bairro Jardim Felicidade
RME	Rede Municipal de Ensino
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. A ESCOLA MUNICIPAL RUI DA COSTA VAL E EU.....	19
1.2. DESCREVENDO O CONTEXTO: A ESCOLA MUNICIPAL RUI DA COSTA VAL	19
1.2.1. EMRCV: PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA.....	21
1.3. DESCREVENDO O CONTEXTO: O BAIRRO JARDIM FELICIDADE	27
1.4. MINHA TRAJETÓRIA ATÉ A BIBLIOTECA.....	29
1.4.1. A BIBLIOTECA MENINO MALUQUINHO	33
1.5. MINHA RELAÇÃO COM OS PROCESSOS CRIATIVOS	40
1.6. OS DESAFIOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM MEIO A PANDEMIA DE COVID-19	43
2. DIÁLOGOS ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS ABORDAGENS	51
2.1. CINEMA E EDUCAÇÃO: PRIMEIRAS ABORDAGENS TEÓRICAS QUE NORTEARAM A CONSTRUÇÃO DESTA PESQUISA	51
2.2. O CINEMA NA ESCOLA: MULTILETRAMENTOS E PENSAMENTO CRÍTICO.....	55
2.3. PROCESSOS DE MEDIAÇÃO: CHOCANDO OS OVOS DA EXPERIÊNCIA CINEMATOGRAFICA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	63
2.4. NARRATIVAS DE SI MEDIADAS PELO CINEMA: UMA POÉTICA DE CRIAÇÃO CINEMATOGRAFICA TRANSFORMADORA	68
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	73
3.1. CARACTERIZANDO O ESTUDO	73
3.2. LABORATÓRIO DE PRÁTICAS AUDIOVISUAIS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG:.....	75
3.3. ENCONTROS DE FORMAÇÃO DO LABORATÓRIO DE PRÁTICAS AUDIOVISUAIS (LAPA): MEMÓRIAS REGISTRADAS EM UM DIÁRIO DE CAMPO.....	76
3.3.1. PRIMEIRO ENCONTRO	76
3.3.2. SEGUNDO ENCONTRO	77
3.3.3. TERCEIRO ENCONTRO	78
3.3.4. QUARTO ENCONTRO	78
3.3.5. QUINTO ENCONTRO	78
3.3.6. SEXTO ENCONTRO	79
3.3.7. VISITAS DA COORDENAÇÃO DO LAPA À ESCOLA MUNICIPAL RUI DA COSTA VAL (EMRCV)	79
3.4. A GRAVAÇÃO DAS IMAGENS	80
3.5. OS PROCESSOS DE MONTAGEM E EDIÇÃO	81
4. NARRATIVAS DE SI MEDIADAS PELO CINEMA: POÉTICAS DA CRIAÇÃO CINEMATOGRAFICA EM UMA BIBLIOTECA ESCOLAR.....	84
4.1. UM DESENHO, VÁRIAS EMOÇÕES: DO ARGUMENTO DO FILME À DEFINIÇÃO DAS TRABALHADORAS ENTREVISTADAS	84
4.2. MAÍSA: ARTE COMO REGISTRO DA MEMÓRIA.....	93
4.3. GRAÇA: MEMÓRIAS DE LUTA E RESISTÊNCIA.....	95
4.4. SELMA: A ESCOLA COMO OPORTUNIDADE	97
4.5. MINHA NARRATIVA: CORPOS EM ALIANÇA NA CRIAÇÃO AUDIOVISUAL.....	102
5. POSSIBILIDADES E TENSIONAMENTOS DE UM DESENHO, VÁRIAS EMOÇÕES NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	105
5.1 PRODUTO EDUCACIONAL DESENVOLVIDO NESTA PESQUISA: CURTA-METRAGEM UM DESENHO,	

VÁRIAS EMOÇÕES	105
5.2. AS PRIMEIRAS EXIBIÇÕES E OS IMPACTOS NA COMUNIDADE ESCOLAR	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO COMPLETA DO DOCUMENTÁRIO UM <i>DESENHO</i>, VÁRIAS <i>EMOÇÕES</i> - (PRIMEIRO CORTE).....	116
APÊNDICE B – MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA.....	125
APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	129
APÊNDICE D – MODELO DE TERMO DE USO DE IMAGEM, SOM DE VOZ E NOME	134

No conhecimento-emancipação, o ato de conhecer está vinculado ao saber, sabor, saborear, à sapiência e ao sábio. O sábio não é o cientista fechado no seu gabinete ou laboratório. Mas é aquele que conhece o mundo através do seu mergulho no mundo. Esse conhecimento pode ser sistematizado na forma de teoria ou não. A teoria e a experiência prática são vistas como formas diferentes de viver e de sistematizar o conhecimento do mundo, pois é no mundo que a vida social se realiza. Por isso não cabe hierarquia entre elas. No conhecimento-emancipação há toda uma leitura crítica dos motivos políticos, ideológicos e de poder por meio dos quais a dicotomia entre saber e conhecimento foi construída. Ele tem conhecimento dessa dicotomia, porém não se limita a ela, busca ultrapassá-la.

Nilma Lino Gomes

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir da minha atuação como educadora na Biblioteca Menino Maluquinho, da Escola Municipal Rui da Costa Val (EMRCV), localizada em um bairro periférico do município de Belo Horizonte. Essa instituição atende educandos do primeiro ao nono ano (Ensino Fundamental I e II) e também estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao longo de mais de doze anos de atuação profissional trabalho com o cinema no ambiente da biblioteca com o intuito de associar as atribuições inerentes ao meu cargo como, por exemplo, incentivo à leitura e à escrita e promoção de atividades culturais, com o meu interesse pela arte cinematográfica e a percepção da potencialidade dessa expressão artística no desenvolvimento dos alunos e alunas.

Durante meia década, trabalhei na biblioteca com professoras e crianças do Ensino Fundamental 1 (primeiro ao quinto ano). Nos últimos cinco anos, trabalhei com os/as adolescentes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental 2. Mais recentemente, a maior parte da minha jornada, de seis horas diárias de trabalho na biblioteca, está dedicada a atender estudantes, professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Rui da Costa Val. No decorrer desse percurso, foram feitos diversos projetos com estudantes das mais variadas faixas etárias do Ensino Fundamental e todos os trabalhos desenvolvidos com o cinema até então tiveram como principal característica o cineclubismo girando em torno da apresentação e discussão de obras cinematográficas.

Esses trabalhos, iniciados desde os meus primeiros anos na EMRCV, consolidaram-se com o meu ingresso em 2014 no LASEB, curso de especialização em educação básica com ênfase em

Cinema e Educação na Faculdade de Educação da UFMG. A especialização em Cinema e Educação proporcionou-me referenciais teóricos e metodológicos para trabalhar de forma mais apurada com o cinema na escola, fazendo-me pensar que, para além do importante e necessário aspecto da fruição artística, a arte audiovisual na escola enquanto uma prática de criação representa a confluência de vários saberes e perspectivas que ultrapassam a questão dos conteúdos e instigam o estudante, independentemente da idade, a ter um encontro de alteridade por meios dos filmes, passando por um processo de autoconhecimento, questionamento e compreensão da realidade.

No ano de 2018, participei do processo seletivo e fui aprovada para ingressar no Projeto Afirmação na Pós, grupo de estudos organizado voluntariamente por estudantes e ex-estudantes dos programas de mestrado e doutorado da UFMG e Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), sendo coordenado pela professora Shirley Miranda, da Faculdade de Educação da UFMG. O grupo de estudos do Afirmação na Pós é um curso pré-acadêmico voltado para preparar para o ingresso no mestrado os estudantes negros, indígenas, LGBT e demais designações de gênero, militantes de movimentos sociais e culturais, ações coletivas ou atividades relacionadas ao desenvolvimento de sua comunidade, egressos de programas de ação afirmativa no ensino superior (modalidade de cotas, bônus, Prouni, Fies) e pessoas de baixa renda familiar. Mais do que um pré-acadêmico de excelência, o Afirmação na Pós constitui-se como um espaço de formação cultural, social e política, pois além de trazer os estudos voltados a assessoria na elaboração de projetos para o mestrado, procura levar aos estudantes entendimentos críticos acerca de raça, classe e gênero por meio de um amplo arcabouço teórico, amplamente debatido ao longo do curso.

Esta pesquisa informa muitas dessas vivências pessoais, profissionais e acadêmicas com a quais tive acesso ao longo da minha trajetória. Levar para a escola em que atuo as discussões e práticas oriundas desse processo coletivo de aprendizagem e trazer essa pesquisa para o Promestre, vem a ser uma expansão dessas várias etapas formativas, encontros e aquilombamentos na Universidade e na vida. E faz emergir estratégias para colocar as comunidades periféricas e suas questões no centro do trabalho educativo, seja na Universidade ou dentro das próprias escolas.

Ingressei aos trinta e cinco anos de idade no Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG. Todas as experiências vividas me trouxeram até aqui e me ofereceram ferramentas para enfrentar com menos vulnerabilidade, mais força, atitude e conhecimento os obstáculos muitas vezes impostos por um sistema social excludente. Entendo cada vez mais ser necessário falar e ser ouvida nos meus espaços de atuação, embora exercitar isso seja uma tarefa árdua e contínua.

Esse processo de amadurecimento constante me faz compreender que em uma sociedade marcada pelas singularidades e diferenças, com uma avalanche de informações em áudio, vídeo e imagens —influenciando aspectos que vão dos padrões de consumo ao posicionamento político—,

tratar de temáticas inerentes ao sujeito em formação no ambiente escolar, sob a ótica da arte cinematográfica, configura-se como uma vertente da pedagogia do sensível tendo como objetivo uma abordagem social para o letramento, não contemplando somente as tecnologias de escrita e leitura, mas abordando, sobretudo, as relações do educando com o meio em que vive, como nos ensinou Paulo Freire. Acredito que o cinema contra-hegemônico, quando aborda temas socialmente importantes, pode ser trabalhado de uma forma mais sistemática na educação, de modo a propiciar o debate de ideias e o desenvolvimento de múltiplos letramentos, tendo em conta as percepções das vivências juvenis e as opressões que cercam as juventudes.

O objetivo da pesquisa é apresentar um processo de realização audiovisual ocorrido na Escola Municipal Rui da Costa Val a partir das atividades do Laboratório de Práticas Audiovisuais (LAPA) da Faculdade de educação da UFMG. No curta-metragem *Um desenho, várias emoções*, três trabalhadoras da escola, Maísa Alves Oliveira, Maria das Graças Ribeiro e Selma Fátima da Cruz, contam a história da instituição enquanto relembram passagens de suas próprias vidas. A intenção é discutir a potência das narrativas de si mediadas pelo cinema na mobilização dos múltiplos letramentos dos/as estudantes.

Desse modo, os objetivos específicos deste estudo são: discorrer sobre o processo de produção audiovisual realizado na Escola Municipal Rui da Costa Val durante as oficinas do LAPA; entender de qual maneira a narrativa das protagonistas do documentário impactaram as relações na comunidade escolar; investigar possíveis tensionamentos e deslocamentos no processo de realização audiovisual no ambiente escolar e compreender como as narrativas de si mediadas pelo cinema podem contribuir para o pensamento crítico na escola.

É de suma importância relatar que as atividades previstas nesta pesquisa sofreram interferência da pandemia de Coronavírus. A trajetória da COVID-19 iniciou-se em dezembro de 2019 no continente asiático, chegando ao Brasil em fevereiro de 2020. Tal fato obrigou às autoridades de saúde pública brasileiras a adoção uma série de medidas sanitárias para conter a propagação da doença responsável por milhares de óbitos. Entre as providências tomadas incluíam-se as normas de isolamento social e o consequente fechamento de todas as instituições de ensino brasileiras, públicas e privadas. Em 19 de março de 2020, por meio da portaria [SMED Nº 102/2020](#)¹, publicada em 18 de março de 2020, as escolas públicas municipais da cidade de Belo Horizonte fecharam suas portas e estudantes, corpo docente e todos os demais funcionários (as) se afastaram de suas atividades por determinação da Secretaria Municipal de Educação (SMED). A suspensão das atividades letivas foi motivada especialmente pelo entendimento de serem as crianças

¹Dispõe sobre interrupção das atividades escolares nas escolas municipais e creches parceiras, integrantes do Sistema Municipal de Ensino, em razão de epidemia causada pelo Coronavírus – COVID-19.

portadoras assintomáticas do Coronavírus e, em um ambiente de grande aglomeração, como as escolas, podem contrair o vírus em massa, tornando-se grande agentes de disseminação da enfermidade. Em 9 de setembro de 2020, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da portaria [SMED Nº 138/2020](#)², institui a validação do ano letivo para os estudantes do nono ano e certificação (Educação de Jovens Adultos), por meio de atividades remotas. Nesta mesma portaria, fica estabelecido que o ano letivo de 2020 terminará em janeiro de 2021, sendo o ano letivo de 2021 iniciado em fevereiro. Devido ao fechamento das escolas, em decorrência da pandemia da COVID-19, não foi possível executar a pesquisa com todas as etapas metodológicas previstas no cronograma do projeto inicial e aprovadas no Comitê de Ética dessa Universidade por meio do parecer número: 4.004.073³, emitido em 3 de maio de 2020, ou seja, cerca de um mês e meio depois da interrupção das atividades letivas na Escola Municipal Rui da Costa Val.

Essas mudanças serão elucidadas com mais detalhes no capítulo dessa dissertação em que serão abordadas as questões metodológicas. Pela falta de contato presencial com os/as estudantes e todas as impossibilidades de entrega e recolhimento dos termos e autorizações necessários ao início das atividades dentro das normas éticas da pesquisa, bem como a investigação e realização de atividades práticas, concentrei meu trabalho de investigação na minha experiência como integrante do Projeto de Extensão Laboratório de Práticas Audiovisuais da Faculdade de Educação da UFMG e no meu processo de realização audiovisual no LAPA, produzido a partir de conversas com três trabalhadoras da educação. O curta-metragem, realizado no contexto de oficinas que ocorreram de setembro de 2019 a fevereiro de 2020, foi exibido em duas sessões comentadas presenciais na escola, antes da pandemia, trazendo contribuições relevantes para a discussão da inserção das poéticas de criação audiovisual no ambiente escolar.

Sendo assim, o **primeiro capítulo** dessa dissertação traz um panorama do campo de pesquisa e apresenta parte da minha trajetória até a chegada à biblioteca da Escola Municipal Rui da Costa Val, além da minha relação com os processos pessoais criativos ao longo da vida e o desafio da escrita de uma dissertação em meio ao caos, social e político exacerbado pela pandemia de COVID-19.

² Estabelece o Regime Especial de Atividades Escolares destinadas ao cumprimento do Calendário Escolar de 2020 por estudantes matriculados em turmas de terminalidade do Ensino Fundamental e naquelas em que a continuidade dos estudos está condicionada à transferência para outras instituições de ensino.

³ Ao final da dissertação, coloco como apêndice os termos e autorizações ocasionadas por essa mudança no percurso. Foi necessário inclusive, por razões do novo recorte da pesquisa, fazer alterações na carta de anuência enviada à direção da escola, pedindo autorização para uso do nome e de imagens da instituição, o que foi prontamente aceito, conforme atesta carta devidamente assinada constante em apêndice.

O **segundo capítulo** comunica ao leitor os diálogos com os estudos de Cinema e Educação, Multiletramentos e Narrativas de si que nortearam este estudo. Além disso busca discutir como a mediação de experiência estética cinematográfica decolonial impulsiona o desenvolvimento dos multiletramentos da comunidade escolar.

O **terceiro capítulo** discorre sobre as mudanças provocadas pela pandemia nos rumos das atividades previstas, apresenta as fases da investigação e as bases metodológicas do estudo, além de detalhar o trabalho desenvolvido no Laboratório de Práticas Audiovisuais (LAPA).

O **quarto capítulo** traz à cena as narrativas das mulheres envolvidas na realização do curta-metragem e as poéticas de criação cinematográfica no ambiente escolar.

O **quinto capítulo** descreve o produto educacional desta pesquisa, o documentário *Um desenho, várias emoções*, em uma perspectiva analítica e tece considerações sobre os impactos das primeiras exibições do curta-metragem na comunidade escolar.

Desse modo, pretende-se trazer à tona o trabalho com narrativas pessoais no âmbito estudantil, sobretudo no espaço da biblioteca escolar, estabelecendo diálogos e conexões entre diferentes linguagens e buscando provocar reflexões sobre como o cinema pode impactar as vivências nas escolas periféricas.

Estar no mundo, para nós, mulheres e homens, significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pensando, refletindo, meditando, buscando, inteligindo, comunicando o inteligido, sonhando e referindo-se sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarnando-os, rompendo, optando, crendo ou fechados às crenças. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão do por que fazemos o que fazemos. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da história e do nosso papel nela.

Paulo Freire

1. A ESCOLA MUNICIPAL RUI DA COSTA VAL E EU

Neste capítulo apresento o campo no qual desenvolvo este estudo, teço reflexões sobre a minha trajetória na escola, minha relação com os processos criativos e os desafios do fazer acadêmico em meio a uma pandemia de COVID-19.

1.2. Descrevendo o contexto: A Escola Municipal Rui da Costa Val

A Escola Municipal Rui da Costa Val (EMRCV) fica localizada no Bairro Jardim Felicidade, em Belo Horizonte, sendo inaugurada e municipalizada no dia 24 de março de 1992, portanto, tendo vinte e oito anos de existência. O espaço físico da escola, estruturado em dois pavimentos, conta com quinze salas de aula, duas quadras de esportes, uma biblioteca, sala para coordenação, sala para direção, sala de professores, secretaria, banheiros, cantina, sala de vídeo, laboratório de informática e um amplo pátio. Atualmente (2020) possui cerca de quatrocentos e sessenta e quatro alunos matriculados do 1º ao 3º ciclo (faixa etária dos seis aos catorze anos), cento e dezoito alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite e uma turma de Geração Ativa composta por dezesseis alunos com distorção série/idade no período vespertino. O quadro de pessoal da escola conta com quarenta e cinco professores, seis servidores administrativos e vários funcionários, terceirizados do Programa Escola Integrada (PEI), responsáveis pelos serviços de limpeza, cantina e portaria.

A EMRCV passou a receber estudantes do terceiro ciclo do Ensino Fundamental há cerca de cinco anos. Anteriormente a escola atendia somente crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no primeiro e segundo turno, além dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no turno da noite. A mudança de público trouxe para a escola os/as professores/as especialistas (responsáveis pelas diversas disciplinas do terceiro ciclo), estudantes na fase da adolescência e um grande desafio: lidar com o processo educativo e formativo das juventudes. Os/as estudantes concluintes do nono ano na EMRCV geralmente migram para as escolas estaduais dos bairros vizinhos para cursarem o ensino médio.

No quesito relacionamento, percebem-se conflitos pontuais, geralmente ocasionados por questões relacionadas ao comportamento dos/as educandos/as da instituição. Nota-se, entretanto, o prazer dos/as estudantes em estar na escola, pois para alguns talvez seja o ambiente mais saudável e seguro do qual fazem parte. No entanto, a incompreensão no relacionamento docentes-estudantes e vice versa fica evidente em algumas situações. De acordo com Mônica Peregrino:

(...) as práticas escolares e suas contradições, movimentam-se, estas também, sobre um campo de tensões: entre os inúmeros limites desencadeados pela expansão da escolarização, produzindo uma “nova” experiência de escolarização, ao mesmo tempo estendida no tempo e degradada na qualidade; e as inegáveis e imensas possibilidades abertas por uma escola repleta de crianças e jovens originários das classes populares, trazendo para dentro desta suas referências culturais muitas vezes dissonantes, seus valores por vezes divergentes, sua lógica alternativa, realizando, dentro de uma escola “esvaziada”, uma verdadeira disputa por sentidos para esta instituição. (PEREGRINO, 2004, p.5)

Apesar de todos os inegáveis desafios, a instituição é muito respeitada pela comunidade escolar e não apresenta sinais de descuido ou vandalismo. Boa parte do muro da escola é coberto por desenhos grafitados por moradores do bairro e região, enchendo de cores e alegria, tanto a parte interna da escola, quanto a parte externa. Em um contexto midiático em que as escolas públicas, sob o pretexto da denúncia, são representadas em documentários, séries televisivas e reportagens como espaços educacionais entregues ao abandono e desvalorizados pelos moradores de periferia, a EMRCV afirma-se como uma instituição que busca superar as dificuldades trazidas pelos impactos das questões sociais, ambientais, políticas e econômicas da sociedade, sendo um campo de novas possibilidades para os moradores da localidade em que está inserida.

Figura 01- Escola Municipal Rui da Costa Val (2019)



Fonte: Professora Tânia Mara Pinto Soares Fernandes

1.2.1. EMRCV: Para além dos muros da escola

Quando assumi o cargo na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, escolhi a Escola Municipal Rui da Costa Val por uma questão meramente logística, relacionada ao deslocamento, visto que era uma escola que, apesar de distante da minha residência em Ribeirão das Neves, possibilitava-me fácil acesso à Universidade e ao estágio que eu fazia na época, na região central de Belo Horizonte. Ainda não era comum para mim pesquisar informações na internet, de modo que a única coisa que fiz antes de efetivamente chegar foi ligar para escola e buscar informações sobre o trajeto e o ônibus.

No primeiro dia, sem conhecer ainda os melhores caminhos para chegar até a escola, fiz um percurso mais longo do que o necessário e todas as expectativas em relação ao novo trabalho tornaram a viagem de ônibus mais demorada e cansativa. Quando desci no ponto final, já no bairro Jardim Felicidade, na Avenida A, também conhecida como Avenida Fazenda Velha, procurei informações sobre a localização da instituição e a resposta, atenciosa e gentil de um morador, fez-me sentir muito acolhida.

De fato tudo naquele bairro era muito familiar. Era como se eu tivesse entrado em dois ônibus, enfrentado duas horas em trânsito e ainda estivesse em um bairro de Ribeirão de Neves, cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte onde vivo, estigmatizada na mídia pela violência

e pelos vários presídios que abriga. O córrego, os cavalos andando nas ruas, as pessoas, tudo ali me dava uma confortável sensação de pertencimento.

Eu gosto de observar os muros pelos caminhos por onde ando e a linguagem que eles comunicam. As representações codificadas do picho que não entendo. As mensagens de saudade que denunciam uma guerra não declarada. As pinturas que indicam os estabelecimentos comerciais do lugar ou os grafites que colorem e contam histórias de resistência e luta. A caminhada do ponto final do ônibus ate a escola é curta, porém o trajeto, despertou-me uma multiplicidade de sentimentos. Como argumenta Melina Aparecida Custódio:

Longe das culturas valorizadas – das quais a escola é guardiã –, nas ruas, manifestações culturais diversas, frequentemente consideradas como um incômodo ou até mesmo como violência, compõem a rotina de todos aqueles que transitam no espaço urbano, em especial, os jovens. Dessa forma, olhar para a cultura local de uma escola é partir das ruas, das travessas, dos becos que estão em sua órbita. (CUSTÓDIO, 2012, p. 199-200))

A Escola Municipal Rui da Costa Val se apresentou primeiramente pra mim por meio da visão do muro e de uma grande árvore que está do lado de dentro da escola e espalha seus galhos e folhas para o lado de fora e floresce lindamente na primavera. Ao longo de todos esses anos, a escola já teve seu muro e fachada reformados algumas vezes, mas o muro da EMRCV era colorido e grafitado desde quando cheguei. Não havia, assim como ainda não há, cercas elétricas. Era estranho também o fato de não haver guarita, nem interfone em 2009. Os porteiros eram todos moradores do próprio bairro e atendiam mediante as batidas no portão, como se estivessem em suas próprias casas. Em tempos chuvosos, o portão de carros ficava aberto e eles ficavam sentados na parte coberta da escola, observando quem entrava e saía.

E foi assim que cheguei à Escola Municipal Rui da Costa Val em 06 de janeiro de 2009, mês de férias escolares. Logo que bati no portão fui recebida pelo porteiro e conduzida até a sala da diretora. Ela então me cumprimentou e levou-me para conhecer os espaços da escola, além dos poucos trabalhadores que ainda não haviam saído de férias. Era maravilhoso estar de volta a uma escola de ensino básico depois de tanto tempo, como profissional atuante no espaço que sempre foi o meu lugar na escola. Por último, fomos até a biblioteca. Conheci meus colegas de trabalho e o espaço. Fiquei maravilhada, embora eu ainda desconhecesse a importância do meu trabalho e os desafios que surgiriam para que eu pudesse entregar o melhor de mim naquela nova função.

Ao longo de todos esses anos passei por muitas adversidades profissionais. Reconheço que não fui a melhor profissional em várias ocasiões. E sei que várias questões estruturais, de cunho político e social, contribuíram para a minha desmotivação em alguns momentos. Desistir do cargo nunca foi uma decisão fácil, afinal, o salário deste emprego é parte significativa na minha renda

familiar. Contudo esse pensamento sempre me ocorria e ainda me ocorre devido à falta de reconhecimento profissional, baixo salário e por ter realmente, por algumas vezes, sentindo-me incapaz.

Durante esse tempo na escola, a aproximação com o universo acadêmico e com as diversas formações proporcionadas pela própria SMED se configuravam como uma mola propulsora para os momentos de desesperança. No ano de 2019, mudanças estruturais, na organização da Prefeitura de Belo Horizonte, acabaram extinguindo os cargos de Auxiliar de Biblioteca e Auxiliar de Secretaria no âmbito da SMED. Foi criado então um novo cargo denominado Assistente Administrativo Educacional (AAE), unindo as funções dos dois cargos e estabelecendo o caráter rotativo dos servidores, estando a partir daí à disposição para o trabalho tanto nas secretarias quanto nas bibliotecas, a depender do arbítrio das direções das escolas.

Respalhada pelo trabalho desenvolvido nesses vários anos, continuei desempenhando minhas tarefas na biblioteca sem negligenciar minha função educativa, pois essa é a minha maior motivação no trabalho. Ao ver pessoas realizando ações pedagógicas significativas, do ponto de vista social, eu me inspirava a fazer o mesmo, a despeito das inseguranças que me assombravam. Em 2018, quase dez anos após o meu ingresso na prefeitura, aproximei-me também do movimento sindical dos trabalhadores em educação municipal de Belo Horizonte.

Era um período difícil, em que estava em andamento a extinção do cargo para o qual prestei concurso e a única maneira de tentar participar desse processo era por meio de uma luta organizada. No entanto, a representação dos assistentes administrativos educacionais no sindicato ainda é baixa e temos pouco poder de negociação, o que nos torna reféns de atitudes autoritárias.

Dessa forma, conhecendo e aprendendo, construo-me enquanto cidadã e trabalhadora da educação que não tem um cargo docente, porém reconhece a responsabilidade do seu fazer bibliotecário na educação dos/as estudantes e o compromisso com a formação constante. A escola se abriu para mim e eu me abri para a escola de tal maneira que tenho buscado ao longo dessa jornada aproximar-me mais da educação do que dos conhecimentos técnicos e administrativos necessários à organização do acervo de uma biblioteca.

Há uma constante dicotomia entre as atribuições do cargo em que trabalho e os meus anseios profissionais. É possível que, no futuro, eu curse uma licenciatura para assumir uma sala de aula, pois tenho a impressão que, como professora, teria mais autonomia para implementar a pedagogia a qual me filio. Enquanto isso eu procuro na escola e nos outros espaços nos quais circulo modos de saciar a minha inquietude. Como argumenta Paulo Freire:

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mas ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-

culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima é também conhecimento e não só expressão dele. (FREIRE, 1996, p. 55)

Quando assumi o cargo não tinha ideia de todas as questões que me atravessariam no exercício do meu trabalho na biblioteca. Ao bater no portão da EMRCV pela primeira vez, em 2009, encontrei uma escola que foi fruto de uma demanda da comunidade local por educação pública. A EMRCV é cercada por um enorme muro, mas também é rodeada por vários equipamentos sociais que estão ali por que a comunidade organizada buscou por melhorias no bairro e pelo bem-estar social de todos os moradores. O Centro de Saúde, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) ficam no mesmo quarteirão da escola. A EMRCV, antes das restrições sanitárias, abria-se durante a semana para as aulas, aos fins de semana e feriados para usufruto da comunidade que tem poucos espaços coletivos de lazer dentro do bairro e usa as quadras da escola para realizar atividades de circo, dança e práticas esportivas diversas.

A história tem mostrado, ao longo do tempo, que muros dividem cidades, países e criam fronteiras que impõe medo, dor e sofrimento. O lado de dentro e o lado de fora, o capitalismo e o comunismo, os permitidos e os renegados. Os muros da EMRCV não afastam comunidade, pois naquele ambiente pulsa a vida dos/as estudantes e de suas respectivas famílias. O concreto está ali, mas não cumpre a função de isolar. A comunidade adentra o espaço e o modifica de diversas maneiras, seja para manifestar revolta ou apreço, fazendo do muro um ponto de contato.

Assim são os muros da Escola Municipal Rui da Costa Val, com suas pinturas e grafites que mudam de tempos e tempos, contornam todo o terreno, no entanto, não separam os moradores da instituição e nem separam a escola dos problemas lá fora. Seja pelo uso das quadras pelos moradores e projetos sociais, seja pelo lixo que é jogado pelos moradores na parte de trás da escola ou pelos conflitos que surgem durante o processo educativo com os estudantes, professores/as e demais funcionários/as, a escola está sendo sempre convocada pela comunidade, consciente ou inconscientemente, a abrir-se ao diálogo e criar juntamente com os moradores e outras instâncias do poder público estratégias de usos dos espaços e reconfiguração de suas práticas que atendam às suas demandas de forma satisfatória.

Em consonância com um trecho da fala de Selma, sujeita e uma das correalizadoras dessa pesquisa, além de ser autora da epígrafe do trabalho, sinto que, retornar à escola como trabalhadora, anos depois da minhas experiências nos ensinos fundamental e médio, fez com que eu reativassem sonhos adormecidos. Sonhos de justiça social, de garantia de direitos, de vida digna e de luta. Para além dos muros da EMRCV, em constante transformação estética, enxergo uma instituição que,

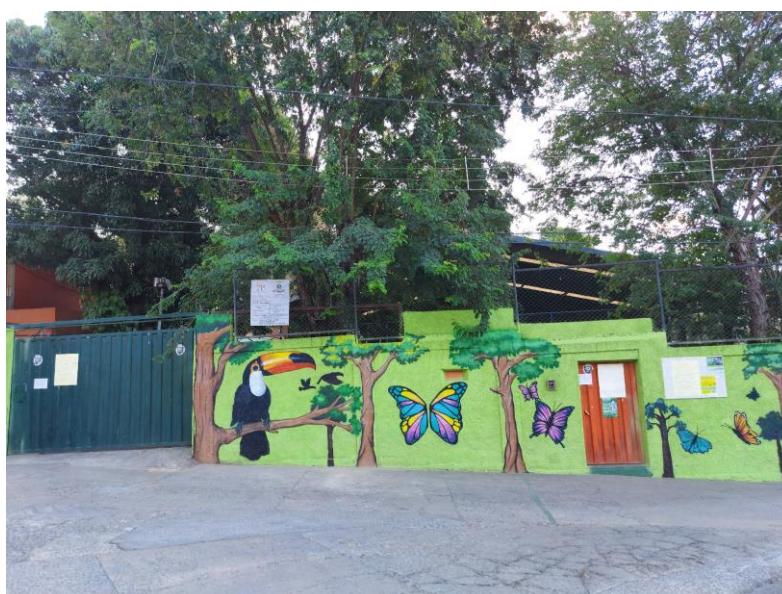
apesar de enfrentar inúmeros problemas decorrentes de um sistema capitalista que não garante oportunidades iguais para todos/as, fortalece-se enquanto comunidade para dar conta de vencer obstáculos estruturais num território onde o direito básico à educação pode salvar vidas e mudar as trajetórias de muitos/as.

Figura 02 - Muro lateral da Escola Municipal Rui da Costa Val (2019)



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 03 - Fachada da Escola Municipal Rui da Costa Val (2021)



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 04 - Fachada da Escola Municipal Rui da Costa Val (2021)



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 05 - Fachada da Escola Municipal Rui da Costa Val (2021)



Fonte: Arquivo Pessoal

1.3. Descrevendo o contexto: o bairro Jardim Felicidade

O bairro Jardim Felicidade teve suas origens por volta do ano de 1985 em decorrência de lutas por moradia própria estabelecidas pela Associação de Moradores de Aluguel de Belo Horizonte (AMABEL). Os membros da AMABEL eram moradores de aluguel, sobretudo da região norte de BH. O terreno onde atualmente localiza-se o bairro era uma antiga fazenda desapropriada pela Prefeitura de Belo Horizonte. Divididos, os lotes foram doados à população inscrita e distribuídos por meio de um sorteio feito pela AMABEL. O bairro também é conhecido como MABEL, devido à atuação da AMABEL na área no início do loteamento.

O Jardim Felicidade encontra-se em uma área de 793.641 m² e, de acordo com a publicação *Jardim Felicidade: várias histórias em uma história* (2013), possuía naquela época população estimada em 22 mil habitantes, com mais ou menos 4.500 famílias. O território apresenta graves problemas como grande parte dos bairros periféricos, entre eles a violência e o descuido com o meio ambiente, principalmente em relação ao córrego Tamboril, que atravessa o bairro. Por outro lado, percebe-se na comunidade um forte potencial criativo pelo fato de a localidade apresentar inúmeras pessoas produzindo os mais variados tipos de trabalhos culturais e artísticos, do artesanato ao cinema.

Nota-se uma intervenção de artistas locais nas escolas como o caso da própria Selma, participante do filme que realizei, e outras pessoas atuando em equipamentos públicos prestadores de serviços à população, comoicineiros de música, dança, desenho, grafite e outras expressões artísticas dentro das entidades locais. Há também talentos que transcendem as fronteiras do bairro e se destacam na cena cultural de Belo Horizonte, como cantores de vários gêneros musicais, muitos dos quais representam em suas letras muito da relação deles com as experiências vividas na comunidade.

Grada Kilomba (2019, p. 68) chama a atenção para a capacidade de reflexão e ação surgidas nas populações periféricas, apesar da constante imposição do silenciamento e da submissão desses povos. A autora adverte “que nesse espaço crítico podemos fazer perguntas que desafiam a autoridade colonial do centro e os discursos hegemônicos dentro dele. Assim a margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos.”

Esse potencial de resistência no Jardim Felicidade, também presente em outros bairros periféricos e comunidades colocadas à margem da estrutura social, revela um campo de possibilidades apesar das condições adversas, e como resistência a essas condições, como ressalta Grada Kilomba “é aqui [periferia] que as fronteiras opressivas estabelecidas por categorias como “raça”, gênero, sexualidade e dominação de classe são questionadas, desafiadas e desconstruídas

(2019, p.68).

Logo que o bairro foi criado, as várias instituições governamentais e não governamentais prestadoras de assistência à população do território organizaram-se para criar a Rede de Apoio ao Desenvolvimento do Bairro Jardim Felicidade (RADJF). A RADJF foi criada no ano de 2001 com o objetivo de reunir as entidades de várias áreas que prestam serviços no bairro (saúde, educação, lazer, assistência social, entre outras) em prol de facilitar a organização e articulação de melhorias para o território. Essa rede, contando com integrantes de todas essas instituições, realiza encontros mensais para discutir questões relacionadas às diversas demandas do bairro e também representar a comunidade junto ao poder público nas questões necessárias. Desse modo, com a criação da Rede, a população se engajou num processo de colaboração mútua, contando com moradores e entidades muito participativos e organizados nas lutas em busca de melhorias para região.

Figura 06 - Fotografia do Bairro Jardim Felicidade



Fonte: Professor Diego Lima

Figura 07 – Avenida A (Avenida Fazenda Velha) / Córrego Tamboril



Fonte: Acervo Escola Integrada EMRCV

1.4. Minha trajetória até a Biblioteca

Sou uma educadora atuante na biblioteca, espaço que abre janelas para múltiplas possibilidades de conhecimento, diálogos com os demais educadores e invenções de outros modos de ser e estar na escola. Ingressei na rede municipal de BH no ano de 2009 e desde então trabalho na Escola Municipal Rui da Costa Val, na Biblioteca Menino Maluquinho. Neste cargo, além das minhas atribuições técnicas, sempre busquei estabelecer uma parceria com os estudantes, bem como uma relação de afeto e respeito com eles e elas, de modo a oferecer diversos projetos de incentivo à leitura e à escrita no espaço da biblioteca, abarcando o maior número possível de turmas dentro da escola.

Cresci na periferia da cidade de Contagem, onde estudei em uma escola pública da rede municipal de ensino. O apreço pelos filmes e pelos livros surgiu logo que ingressei na educação infantil. Esse interesse foi fomentado por filmes exibidos na televisão e obras literárias integrantes dos acervos das bibliotecas das escolas públicas em que fiz minha formação básica. Na escola eu era aquela aluna que, embora esforçada, gostava mais de ler do que de estudar. A biblioteca era o meu refúgio nos horários de recreio. Na adolescência tive a oportunidade de ir ao cinema pela primeira vez e encantei-me com aquela experiência inicial, assistindo a um filme de suspense muito exitoso comercialmente naquele ano, *Os outros* (2001), dirigido por Alejandro Amenábar.

Lembro-me que o meu processo de alfabetização foi demorado e muito marcado pela ansiedade da minha mãe, que queria a todo custo que eu aprendesse a ler e escrever rapidamente. Para me incentivar, ela trazia livros infantis das casas em que trabalhava e tomava leituras cotidianamente. Recordo-me também ser comum na época irmos para a sala da supervisão da escola ler trechos de determinados livros. Depois dessa fase inicial de alfabetização, a escrita e a leitura se tornaram uma constante na minha vida. Adorava escrever as redações solicitadas e destacava-me nessas atividades. Escrevia em diários guardados até hoje e me comunicava com uma prima que residia em Ribeirão das Neves por meio de cartas, pois na época eu morava em Contagem e não possuíamos telefone.

A escola foi um ambiente muito contraditório na minha infância e adolescência. Se por um lado eu era a aluna exemplar, disciplinada e estimada pelas professoras e professores, por outro lado, a minha característica introspectiva tornava-me alvo fácil de todo o tipo de situações constrangedoras por vezes culminando com uma explosão violenta da minha parte. Eu gostava das aulas e de todos as professoras e professores, entretanto detestava estar naquele espaço. A escola era um ambiente opressor e, fora da sala de aula, a biblioteca era o lugar onde me sentia mais segura e acolhida. Ao longo do Ensino Fundamental e Médio, fiz poucos e bons amigos, que conservo até hoje, porém a interação pessoal não era um traço forte da minha personalidade. Eu pouco apreciava a rotina escolar e o horário do recreio e da educação física eram os mais terríveis nessa época. Interagir e expressar sentimentos eram desafios difíceis para mim e as coisas só mudaram após meu retorno ao sistema educacional muitos anos depois, como profissional.

Trabalhando no ambiente escolar e interagindo diretamente com estudantes, docentes e equipe gestora, era chamada a todo momento para emitir opiniões, criar projetos e buscar estratégias para tornar o ambiente acolhedor até mesmo para os estudantes de temperamentos desafiadores em virtude da inadequação à disciplina escolar.

Esse contato com a literatura e o cinema despertou em mim o anseio por aliar minha atuação profissional às minhas predileções culturais. Sendo assim, depois de terminar o Ensino Médio em uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Belo Horizonte, decidi fazer um curso superior vinculado ao universo de filmes e livros que haviam permeado minha trajetória até ali.

No ano de 2004, quando eu tinha por volta de vinte anos de idade ingressei no curso de Comunicação Social na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Unidade São Gabriel (PUC Minas - São Gabriel). Entretanto, precisei interromper porque nesse período a Universidade encerrou o processo de bolsas sociais vigente até então e aderiu ao sistema do Programa Universidade para Todos (PROUNI), pautado nas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Foram oferecidas apenas duas bolsas para minha graduação pelo PROUNI e não fui contemplada, resultando em minha saída da faculdade após o primeiro semestre letivo, pois todo o

salário que recebia no meu primeiro emprego como auxiliar de produção de uma indústria farmacêutica ficava nas despesas de mensalidade, deslocamento e materiais. Meu desejo inicial de ser jornalista remonta a um gosto pela escrita surgido na infância e que foi muito incentivado tanto pelas minhas professoras do Ensino Fundamental quanto pela minha mãe.

No curso de comunicação da PUC, tive as experiências mais intensas com o cinema, tanto no sentido de assistir a muitos filmes, quanto como ouvinte dos professores explanando sobre os aspectos mais técnicos das produções cinematográficas, pois em todas as disciplinas éramos apresentados às mais diferentes obras e análises dessas em todos os seus aspectos. Em uma das aulas, tive a oportunidade de ver o filme *Réquiem for a dream* (2000), dirigido por Darren Aronofsky, meu primeiro contato com o cinema dito “autoral”. Esse filme desestabilizou todas as minhas emoções, pois o jogo de imagens e sons dessa película faz o espectador sentir toda a angústia dos personagens de uma forma muito direta.

Foi também na PUC, o despertar da minha consciência como uma mulher negra periférica. Não que desconhecesse tal aspecto de minha identidade, mas até então não o problematizava. Filha única e criada com avós de origem interiorana e métodos rígidos de educação, eu não brincava na rua e não me relacionava com outras crianças e adolescentes a não ser na escola e nos fins de semana, quando meu primos iam à minha casa. Essa superproteção me impediu de conviver em um ambiente social que para a minha mãe e meus avós eram pouco “recomendáveis” para uma menina. Apesar de ouvir comentários sobre os assassinatos ocorridos no bairro, raramente eu sabia quem eram as pessoas mortas. Na escola, eu era a menina introspectiva com comportamento considerado “adequado” para as práticas estudantis e por isso era elogiada e incentivada.

Até a minha entrada na Universidade, as pessoas com as quais convivía, seja na família, trabalho ou nas escolas de educação básica em que estudei, eram da minha classe social e haviam muitos negros como eu. Somente no Ensino Superior, percebi o quanto a minha presença naquele lugar era diferenciada pois em uma turma de quarenta alunos só existia eu e mais outras duas pessoas negras. Muitos ali não trabalhavam, apesar de estarem em um curso noturno e quem trabalhava tinha, em geral, empregos razoáveis em escritórios e outros ofícios sem natureza braçal, como o de auxiliar de produção.

Já no decorrer do primeiro semestre, percebi a magnitude do desafio de conciliar o curso com o meu emprego de oito horas no chão de fábrica. A PUC possuía diversos projetos de extensão dos quais não podia participar, pois não poderia abrir mão do meu emprego. Além da questão financeira ser um complicador da minha permanência no curso, a minha característica introspectiva dificultava bastante, pois, no imaginário dos meus colegas de sala, o curso de Comunicação Social era destinado a pessoas com perfil comunicativo. Eu sentia-me inadequada e se, por um lado,

absorvi considerável conhecimento nas aulas nessa faculdade, por outro, possuía a forte impressão de não ser possível, para mim, alcançar êxito na área da Comunicação.

Após a frustração do abandono do curso, escolhi ser bibliotecária, porque dentre os cursos das áreas de humanas e ciências sociais aplicadas, o de Biblioteconomia era o que mais se encaixava na minha perspectiva de encontrar um lugar de satisfação no trabalho, aliado ao espaço de biblioteca que ainda conservava no meu imaginário. A minha entrada na UFMG é anterior às políticas afirmativas, pois na época não havia o sistema de cotas para pessoas negras, indígenas e/ou oriundas de escolas públicas. O ingresso era realizado por meio das notas do vestibular. Na Escola de Ciência da Informação (ECI), a minha turma contava com poucos estudantes negros. Entretanto já na aula inaugural, no prédio da reitoria, tive contato com a professora Cida Moura, uma professora negra da ECI, despertando em mim um sentimento de representatividade. Meu ingresso na UFMG foi celebrado por todos da minha família, pois eles acompanharam e sofreram junto comigo durante todo o primeiro semestre na comunicação e, sobretudo, durante a minha saída. Senti-me mais à vontade na ECI, porque a graduação nessa faculdade não exigia trabalhos criativos performáticos como ocorria no curso de Comunicação.

Embora a Biblioteconomia apresente várias possibilidades de exercício profissional, desde o início meu interesse estava direcionado para uma atuação em um ambiente de biblioteca que foi um espaço de referência da minha infância e adolescência. A graduação concluída no ano de 2010, realizada na Escola de Ciência da Informação da UFMG, proporcionou-me, além do aprendizado da dimensão técnica da profissão, um interessante contato com disciplinas voltadas para literatura e cultura em geral, e, sobretudo, o desejo de trabalhar com públicos diversificados. Além disso, os quatro anos e meio de graduação colocaram-me em contato com diversos movimentos culturais, no campus da universidade, e fora dele, o que enriqueceu muito minha formação humana e acadêmica. Por questões financeiras, praticamente, não transitava nos cinemas do circuito convencional. Porém, nas horas vagas, tornei-me frequentadora assídua de mostras de cinema independente como o INDIE BH e outras atividades cinematográficas do circuito cultural de Belo Horizonte.

A partir daí, amadureci paulatinamente meu interesse e conhecimento sobre o cinema. Tive a oportunidade de conhecer cinemas alternativos, como o Cine Belas Artes e o extinto Usina Unibanco de Cinema, e, mais tarde, outros espaços, como o Cine 104. Várias filmografias foram incluídas no meu repertório e tive a experiência de conhecer filmes não só hollywoodianos, mas também filmes produzidos em outras cinematografias, como a japonesa, além de filmes brasileiros produzidos no circuito independente. Nesse período, também pude conhecer cineastas de grande prestígio assistindo a vários filmes de Glauber Rocha, Quentin Tarantino, Woody Allen, entre outros. Durante esse primeiro momento, do meu processo formativo de conhecimento do cinema, tive contato com filmes clássicos motivadores de muitas reflexões sobre a realidade e a minha vida.

Desenvolvo minhas atividades pautada por uma trajetória pessoal, profissional e acadêmica marcada pelo meu compromisso com uma educação antirracista, valorizando a diversidade e o respeito às diferenças. Foi um longo caminho até minha chegada à Biblioteca, onze anos atrás, e esse percurso, tem sido uma jornada de busca pelo autoconhecimento e pela invenção de práticas de educação antirracista trazendo valorização aos estudantes por meio do cinema e da literatura, artes com as quais tive, ao longo da minha vida, maior proximidade.

1.4.1. A Biblioteca Menino Maluquinho

A Biblioteca Menino Maluquinho localiza-se na Escola Municipal Rui da Costa Val e foi inaugurada juntamente com a escola, em 24 de março de 1992. A definição do público da Biblioteca Menino Maluquinho não se restringe aos estudantes. Antes, diz respeito ao apoio às atividades pedagógicas desenvolvidas por professores (as), coordenadores (as), e direção, ou seja, engloba toda a estrutura educacional.

A biblioteca atua na promoção do incentivo à leitura e a escrita e no desenvolvimento de atividades culturais que visam aproximar os (as) estudantes do espaço e de seu riquíssimo acervo. Nesse sentido são constantes na biblioteca a presença de escritores, contadores de histórias e outras atividades que eu mesma desenvolvo no intuito de trazer vivacidade e movimento para o espaço. Também é função da biblioteca dar suporte aos estudantes e comunidade do entorno da escola nas necessidades de informação, incluindo-se as pesquisas escolares. A biblioteca conta com duas servidores concursadas, um no horário de 7h às 13h e outra no horário de 15h às 21h, de modo que os três turnos da escola são atendidos, todos de segunda a sexta-feira.

Após o meu ingresso na prefeitura, e saída da situação de aluna frequentadora de biblioteca para o de uma profissional atuante nesse ambiente, passei a enxergar esse espaço como um lugar que além de proporcionar experiências de cunho literário aos estudantes e à comunidade escolar, de modo geral, também pode favorecer a experimentação e a ludicidade, em um ambiente escolar, às vezes tão marcado pela labuta diária e pelos problemas ocasionados pela complexidade das relações sociais dentro das instituições de ensino.

No trabalho com crianças dos Anos Iniciais, o uso de material audiovisual tem sido uma constante em minhas intervenções pedagógicas no âmbito da biblioteca e nos processos de mediação tanto com o cinema, quanto com a literatura. Como também é minha função orientar o processo de seleção de livros, DVDs e CDs, estou atenta aos materiais adquiridos pela escola, auxiliando os educadores e educadoras num processo de aquisição pautado em conceitos de uma curadoria educativa decolonial, que procura inserir, no acervo da biblioteca, livros e filmes que

contribuam para uma educação emancipatória, que não reforcem estereótipos, mas pelo contrário, problematizem as opressões sociais e econômicas presentes na nossa sociedade. Os filmes, além de ser uma experiência de encantamento e de aproximação ao universo artístico, contribuem para ampliar o interesse dos jovens alunos pelo mundo da leitura. Considero importante uma atenção especial para esse tipo de material, de modo que favoreça a ampliação do senso crítico para Literatura e Cinema e não seja revestido de ideologias motivadoras de retrocessos no tocante às questões de gênero, raça e classe. Nesse sentido, no próximo capítulo a questão da mediação com cinema na biblioteca será abordada em tópico específico.

Uma experiência bem-sucedida e importante argumento para sustentar a minha hipótese de que cinema e literatura podem andar de mãos juntas para ampliação do universo cultural de crianças e adolescentes, é um trabalho relativo ao Dia Nacional do Livro, em que exibi, no espaço da biblioteca da escola, o curta-metragem de animação *Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore* (2012), dirigido por William Joyce e Brandon Oldenburg. Essa obra cinematográfica, em linguagem simbólica, porém acessível e atraente para as crianças, presta uma bela homenagem aos livros e enfatiza a importância da leitura em nossas vidas.

Em 2013, tive a oportunidade de ingressar em um curso de pós-graduação especialização *Latu Sensu* em educação básica (LASEB) com ênfase em cinema e educação na Faculdade de Educação da UFMG. Nesta ocasião, promovi uma mostra de curtas-metragens de animação na escola, com os alunos do terceiro ano do primeiro ciclo com faixa etária entre nove e dez anos, tendo sido exibidos cinco curtas, em um período de quatro meses, com atividades de criação em desenho e escrita após cada exibição. O resultado dessa pesquisa, intitulada *Outros Olhares: ampliando o repertório fílmico de um grupo de crianças de 09 A 10 anos da Escola Municipal Rui da Costa Val*, foi um conjunto de trabalhos muito significativo, no qual estudantes conseguiram expressar seus sentimentos e impressões acerca dos curtas, independentemente da fase de alfabetização de cada um.

O objetivo desse trabalho era ampliar o repertório fílmico dos alunos, no entanto durante a realização ficou evidente a relação entre cinema e letramento estabelecida entre a exibição dos filmes e as propostas de atividades, embora naquele momento, não fosse meu objetivo aprofundar nessa questão. Esse trabalho, além de promover o protagonismo das crianças também colaborou no desenvolvimento da autoestima delas, uma vez que todas puderam se expressar de alguma forma, seja por meio da escrita, das ilustrações ou dos debates realizados após as exibições. A experiência de pesquisa ao longo desse curso na Faculdade de Educação contribuiu para uma ampliação do meu entendimento sobre os aspectos culturais e sociais do fazer bibliotecário, anteriormente, muito limitados na minha prática profissional.

Levar outros olhares para os estudantes trouxe mais proximidade entre mim e eles, além de descortinar a possibilidade de enxergar dimensões antes distantes da minha compreensão de aspectos relativos ao processo da construção de aprendizagem deles. Eu os entendia como estudantes descompromissados e indiferentes, mas o processo da pesquisa modificou minha percepção. Se por um lado entre a minha vida e a deles existissem vários pontos em comum, dimensões pessoais fazem as pessoas realizarem trajetórias diferentes.

Assistir a filmes com eles, emocionar-me com eles e acompanhar as dificuldades ao longo de processo de produção de um catálogo de filmes, dedicado à mostra com esses alunos, derrubou minhas certezas e fez nascer um campo aberto para a germinação de um outro olhar sobre esses estudantes. O trabalho foi uma experiência de troca e alteridade, também para mim, pois fui muito bem acolhida pelas crianças e a professora da turma. Essa experiência permitiu minha abertura para o universo dos processos subjetivos deles de uma maneira que jamais havia experimentado. E se o olhar deles foi ampliado, por meio do cinema, o meu também alçou voos que me trouxeram até o Mestrado.

Como parte desse mesmo processo, meu trabalho na biblioteca, colocou-me em contato com as discussões relativas às questões étnico-raciais no ambiente escolar, sendo tal debate uma grande novidade para mim. Na minha formação, no ensino básico e na graduação, Não tive nenhum contato com essas discussões que hoje tanto me afetam e tudo que eu sabia, até então, vinha das pesquisas que fiz por conta própria e também das minhas experiências pessoais.

Desde o ano de 2017, faço parte do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais da Regional Norte⁴ da Prefeitura de Belo Horizonte. Meu ingresso neste grupo ocorreu em novembro daquele ano. Na ocasião, fui convidada pela diretora da escola para participar de uma formação do núcleo na Comunidade Quilombola Mangueiras, quilombo urbano localizado no bairro Aarão Reis, em BH. Essa primeira experiência formativa despertou em mim um sentimento de pertencimento e de aquilombamento com os demais educadores/as da rede municipal de BH, pois sentia que estávamos unidos por uma perspectiva em comum. Aquele grupo configura-se como uma comunidade de aprendizagem, fortalecendo uns aos outros com intensa troca de saberes, alegrias e inquietações sobre o debate acerca das relações étnico-raciais dentro das escolas e a efetivação das leis [10.639](#)⁵ e [11.645](#)⁶.

⁴ O Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais tem o apoio da Gerência das Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação de Belo Horizonte e ocorre nas nove regionais da cidade. Funciona como um grupo de estudos que tem como principal objetivo discutir as questões raciais na escola, as práticas dos educadores em relação a esses aspectos, perspectivas de trabalho e implementação efetiva das Leis [10.639](#) e [11.645](#).

⁵ Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Meu ingresso no referido grupo trouxe muito amadurecimento no campo pessoal e profissional, pois ao longo desse tempo tenho sido apresentada a leituras, filmes e pessoas que têm o olhar voltado para as relações étnico-raciais e o compromisso de levar as discussões dessas questões para dentro das escolas, não apenas como forma de implementar as leis [10.639](#) e [11.645](#), mas também porque uma visão humanista e solidária não pode ficar ausente dos processos educacionais. Nesses mais de três anos em que participo do núcleo, tenho aprendido nos vários encontros e seminários com os educadores da rede, muitos deles, colegas do Promestre e outros programas da Universidade, além de outros formadores, docentes universitários, militantes dos movimentos negro e sociais.

O trabalho na Biblioteca da Escola Municipal Rui da Costa Val teve um papel preponderante no meu entendimento de Cinema e Educação como um encontro capaz de propiciar a livre expressão dos sujeitos. Pensar a biblioteca como um espaço cultural de múltiplas possibilidades no ambiente escolar permitiu que eu buscasse maneiras de ressignificar meu ofício nesse espaço e me encontrar profissionalmente, fazendo da biblioteca um lugar vivo, pulsante, onde consigo, com a parceria de outras educadoras e estudantes, dar vazão aos anseios por novas configurações de mundo, em que as narrativas de pessoas consideradas comuns, isto é, trabalhadores/as e estudantes de uma escola de periferia possam ser vistas, lidas, ouvidas e colocadas ao lado dos cânones.

É importante ainda citar que meus primeiros trabalhos com Cinema e Literatura na escola estavam em grande medida vinculados aos conceitos de cânone e percepção estética, sem levar em consideração discussões de decolonialidade que hoje me afetam e interessam tanto. Os anos de estudo, trabalho e imersão em narrativas literárias, epistemológicas e audiovisuais decoloniais trouxeram para o escopo desse estudo discussões oriundas desse processo de amadurecimento pessoal, intelectual e profissional.

⁶ Lei nº 11.645, de 10 março de 2008: altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Figura 08 - Biblioteca Menino Maluquinho



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 09 - Biblioteca Menino Maluquinho



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 10 - Biblioteca Menino Maluquinho



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 11 - Biblioteca Menino Maluquinho



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 12 - Biblioteca Menino Maluquinho



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 13 - Estudantes participando de atividades na Biblioteca Menino Maluquinho (2019)



Fonte: Arquivo Pessoal

1.5. Minha relação com os processos criativos

Esta seção elucida os caminhos que me levaram a abraçar com entusiasmo o trabalho no Laboratório de Práticas Audiovisuais (LAPA) da Faculdade de Educação da UFMG e os novos contornos da pesquisa proposta antes da pandemia de COVID-19. O compartilhamento de vivências tem o seu lugar em pesquisas que tratam das narrativas autobiográficas seja no cinema ou na literatura, tornando possível uma abordagem que trata o político a partir do pessoal e o contexto histórico e social por meio das tramas das vidas dos indivíduos comuns.

Começo essa história dizendo que, entre tantas outras coisas, sou mulher negra, mãe, trabalhadora da educação e moradora do município de Ribeirão das Neves, localizado na região metropolitana de Belo Horizonte. Passei minha infância e adolescência no bairro Tijuca, no município de Contagem, divisa com Belo Horizonte. Morava próximo ao Jardim Zoológico e, da minha casa, conseguia ouvir os rugidos dos leões. No princípio de minha existência, não tive acesso a diversões variadas, porém apreciava muito, nas férias, ir ao zoológico com familiares ou amigos. Íamos a pé e fazíamos piquenique, tomávamos picolé Itu e andávamos por todo o local e depois ainda passávamos por um trecho da Lagoa da Pampulha. No dia a dia, eu estudava, assistia a filmes e séries na televisão aberta e ainda lia os livros que tomava de empréstimo na biblioteca da escola onde cursei todo o Ensino Fundamental. Ao levar em consideração esta perspectiva, é importante situar que não haviam livros escritos por pessoas negras e demais grupos socialmente subalternizados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio que frequentei, assim como eram poucas as referências negras no contexto da mídia hegemônica.

Devido a tal contexto, cheguei à vida adulta com poucas referências negras nas artes e nos meios de comunicação em geral, o que de certa forma, vejo hoje, contribuiu em certa medida para que eu desvalorizasse as minhas narrativas e a minha imagem, pois de acordo com Nilma Lino Gomes (2017, p. 81) “o racismo não só transforma a branquitude como característica moral a ser atingida, mas também no padrão estético a ser almejado. A branquitude extrapola o ideal moral e estético. Ela integra o campo da percepção social de negros e brancos”.

As narrativas femininas sempre fizeram parte da minha trajetória. Nascida em uma família inter-racial, por parte de mãe (avó branca e avô negro), que veio do interior, fui menina criada pelos meus avós maternos enquanto minha mãe trabalhava e, desde a mais tenra infância, deliciava-me com histórias das assombrações de Rio Acima e das lutas na cidade grande que vovó Lili sempre gostou de contar. O gosto pela literatura veio alguns anos mais tarde, quando entrei na escola e minha mãe, uma das mulheres mais inteligentes e sensíveis que conheço, trazia livros das casas em que trabalhava para me incentivar nos estudos. Eu era a única criança da casa e a interação com outras crianças da minha idade só acontecia na escola. Em virtude disso, já imbuída das histórias

contadas pela minha avó, criava estratégias de diversão em que pudesse haver outros interlocutores. Surgiu então um gosto pela criação de histórias e personagens. Criava narrativas com palitos de fósforo queimados encontrados no chão e guardava todos em um saco. Esses objetos substituíam as bonecas que permaneciam intactas dentro das caixas.

Essa disposição para criar outros mundos para exercer minha infância, aliada aos processos de aquisição da leitura e da escrita, mediados pela escola, fez com que logo me destacasse em sala de aula na produção de redações e peças de teatro infantil. Apesar de tímida, tinha prazer em produzir e ler meus textos em voz alta. Tal realidade proporcionou que, por volta da terceira ou quarta série, a professora de língua portuguesa me incentivasse a escrever um livro juntamente com uma colega da sala. O texto foi escrito em um caderno pequeno de arame e ilustrado pelo irmão dessa colega, já adulto e dotado de habilidades de desenho. A personagem principal dessa história foi inspirada em uma criança de uma telenovela brasileira chamada *A viagem*, exibida na época e era uma narrativa de fantasia, tais quais as que me fascinavam na época.

No início da minha adolescência, inspirada pela leitura do *Diário de Anne Frank*⁷, comecei a escrever os meus próprios diários, relatos de angústias e sentimentos conflitantes que eu não poderia compartilhar com outras pessoas. A escrita dos diários, embora não tenha sido uma produção propriamente literária, fazia-me refletir sobre a vida e os acontecimentos que me atravessavam, de forma que um retorno a esses textos, ainda hoje, provoca inúmeras reflexões acerca desse período da minha vida e são um convite a um olhar afetoso para a mulher que me tornei.

Com o término do Ensino Médio, e o meu ingresso no mercado de trabalho, fiquei atarefada com minhas funções laborais em uma indústria farmacêutica durante o dia e os estudos para o vestibular, a noite e aos fins de semana. Depois trabalhei em várias outras empresas, ingressei na graduação e tive acesso a variados espaços de arte, dentro e fora da universidade.

O retorno à imersão na leitura literária e ao cinema deu-se justamente nesse período e intensificou-se com a minha entrada na biblioteca da Escola Municipal Rui da Costa Val. Para conhecer o acervo da biblioteca, rico em quantidade e pluralidade de vozes narrativas, mergulhei na literatura escrita por pessoas negras e indígenas, nos clássicos e na literatura contemporânea que tinha à minha disposição. Isso corroborou para que tivesse meus primeiros contatos com essas narrativas e, mais ainda, foi fundamental para meu reconhecimento na escrita das mulheres negras de uma forma muito particular.

Esse processo me reconectou com minhas necessidades de expressão e voltei a escrever para mim mesma, e eventualmente postava alguns poemas e divagações literárias nas redes sociais. A

⁷ Livro escrito por uma adolescente judia no período em que ela, seus familiares e amigos estavam escondidos em um porão devido a perseguição nazista.

minha escrita, tanto a inédita, quanto a já publicada nas redes sociais, tem um caráter emergencial, pois sempre escrevo quando preciso externar algo urgente, sem nenhuma pretensão de maior alcance. Por vezes, tive várias ideias e pensei em escrever um conto ou romance, entretanto jamais cheguei efetivamente a fazê-lo. Em suma, a citada imersão na tradição oral familiar, na literatura, na música e no cinema teve grande destaque nesse processo de descobrimento de mim mesma, forjando a mulher que hoje sou: *caçadora de mim*, como na música, composta por Luís Carlos Sá e Sérgio Magrão e eternizada na voz do cantor e compositor Milton Nascimento.

Minhas recordações de infância e adolescência para além de momentos de escassez e privações, guardam memórias de muito afeto e alegrias. Na minha infância, não tive nenhum contato com teatros, museus, cinema ou espaços similares. Todo o meu contato com o universo artístico deu-se por meio da literatura, sempre bastante incentivada por minha mãe Vanda, ávida leitora, que precisou interromper os estudos na quarta série do Ensino Fundamental por conta das opressões de classe, raça e gênero que a cercavam. Só quando depois de muitos anos de vida adulta e sobretudo, quando me tornei mãe, eu pude compreender nitidamente as expectativas depositadas em mim pela minha família.

Embora eu saiba que, durante a minha adolescência, nenhum deles imaginasse o mundo acadêmico como uma possibilidade para aquela nova geração de “Silvas”, eu também sabia que minha avó, minha mãe e minhas tias, que não tiveram a oportunidade de acessar ao conhecimento escolar e acadêmico socialmente prestigiado, sempre nutriram grande capacidade crítica perante as injustiças do mundo e esforçavam-se para que eu e meus primos quebrássemos o círculo do trabalho doméstico e braçal na nossa família. Rememorar essas histórias de família é também um modo de refletir sobre o presente, como afirma a pensadora bell hooks (2019, p. 116) “baseando-se em experiências legadas pelo passado, as mulheres negras contemporâneas podem começar a elaborar novas concepções de lar, mais uma vez considerando a primazia da domesticidade como espaço de subversão e resistência”.

Escrever sobre as minhas experiências pessoais configura-se como um exercício de autoanálise relevante para uma pesquisadora que investiga as relações entre educação, cinema e narrativas de si, pois torna possível um processo de tomada de consciência sobre as experiências pessoais que afetam o meu olhar e o meu agir no mundo, e consequentemente, campo da pesquisa. Em seu livro *Torna-se negro*, Neusa Santos Souza (1983, p. 17) avalia que “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade”.

Esse tipo de abordagem estimula um pensamento crítico e reflexivo sobre os contornos sociais que moldaram a minha existência no mundo e o modo como me relaciono socialmente. Pensar na minha família e no meu passado, informa tanto sobre as justificativas pessoais deste

trabalho, quanto sobre as interlocuções que me acompanham neste trabalho de analisar a força da experiência como potencializadora de conhecimentos produzidos na universidade e fora dela.

1.6. Os desafios da produção acadêmica em meio a pandemia de COVID-19

Embora eu tenha tido experiências acadêmicas significativas antes do mestrado (elaboração da monografia da graduação e do trabalho de conclusão de curso na especialização) desenvolver um trabalho de escrita acadêmica em meio a pandemia de COVID-19 foi algo que tomou proporções que eu não imaginava que enfrentaria.

No início da pandemia, os Assistentes Administrativos das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte foram colocados pela Secretaria de Educação na situação de “sobreaviso”. Isso significa que estávamos em casa à disposição da prefeitura e poderíamos ser convocados a qualquer momento. No entanto, não havia exigência de teletrabalho. Essa condição me soou frustrante, porque eu pensava que poderia contribuir remotamente de alguma maneira com o meu trabalho e, portanto, senti ainda mais a desvalorização inerente ao cargo que ocupo. Comecei a questionar, como nunca havia antes, toda a minha trajetória profissional e até mesmo a relevância do meu ingresso no mestrado, estando eu, em uma situação profissional que expunha a precariedade do meu cargo na escola.

Um sentimento conflitante tomou conta de mim: eu estava tendo a oportunidade de fazer uma quarentena em casa, entretanto me sentia infeliz por não ter sido convocada para a realização de teletrabalho e ainda me sentia culpada por ser a única pessoa, entre os familiares da minha família materna com os quais convivo, que permanecia em isolamento social, sem ter prejuízo de salário ou ameaça de perder o emprego. A situação deles, como a de milhares de brasileiros era assustadora, pois estavam trabalhando no período crítico da proliferação do vírus e expostos à contaminação numa realidade em que os hospitais estavam abarrotados de casos de COVID e não havia leitos nas unidades de terapia intensiva para todos e todas. Aliada à crise sanitária, a crise política instaurou-se no país de forma ainda mais contundente, sendo que no primeiro ano da pandemia passaram quatro ministros pelo Ministério da Saúde.

As preocupações no âmbito familiar se concentravam sobretudo com a minha mãe de 55 anos, auxiliar de serviços gerais numa empresa terceirizada que tem como clientes a maioria dos shoppings centers de Belo Horizonte e Região Metropolitana, e com a minha avó, de 91 anos, que vive com minha mãe. Os/as funcionários/as dessa empresa na qual minha mãe trabalha, exceto os maiores de 60 anos e os que tinham comorbidades comprovadas, não foram liberados para passar a quarentena em casa: ou trabalhavam em ambientes fechados ou eram realocados para outros

clientes que essa empresa terceirizada atendia. O fato é que quem trabalhou presencialmente durante a pandemia ficou exposto à COVID nas estações lotadas de ônibus e do metrô (que surpreendentemente reduziram a circulação dos veículos ao invés de aumentar), bem como dentro do próprio local de trabalho.

Nesses primeiros dois meses de pandemia e quarentena, tive algumas crises de ansiedade e sequer conseguia pensar na pesquisa. A pandemia era algo novo, a doença estava se espalhando pelo Brasil todo, muitos/as já estavam perdendo suas vidas e eu não conseguia sentir outra coisa senão medo e revolta com a crise sanitária e política do país. Tive a impressão de que o trabalho doméstico se avolumava de tal modo que eu e meu companheiro ficávamos a maior parte do tempo cuidando da casa. Parei de acompanhar os noticiários na televisão e nas redes sociais na segunda semana de COVID. Meu celular estragou nesse período e eu aproveitei para ficar, propositalmente, sem um novo aparelho por um bom período.

A atitude de me blindar das notícias que vinham da mídia foram uma estratégia para que eu pudesse manter o mínimo de forças e sanidade mental para interferir na realidade que estava diante dos meus olhos, nua e crua, e pudesse ajudar os mais próximos com o que estivesse ao meu alcance. Eu sabia que a situação estava gravíssima, mas não tinha mecanismos psicológicos para lidar com tanta informação e o medo da morte naquele momento. Foram meses sem nenhuma produção acadêmica, pois minha mente estava tomada de medos e angústias. Eu não lia, nem escrevia e sentia muita indignação por viver em um país cujo presidente subestimava os impactos da pandemia na vida das pessoas, tornando a situação ainda mais calamitosa.

Talvez o medo da morte tenha sido o fator preponderante de todo o meu sofrimento. Afastada há muito tempo de qualquer experiência religiosa ou espiritual e sem fazer terapia, realmente tive dificuldades para controlar a falta de esperança e angústia que a situação pandêmica acarretou. Por outro lado, devido ao árduo trabalho realizado no Laboratório de Práticas Audiovisuais, de setembro a março de 2019, minha orientadora, a professora Clarisse Alvarenga e eu, conseguimos, em meados do mês de maio contornar a situação do fechamento das escolas e dar outro rumo à pesquisa, como já explicitado na introdução deste estudo. Isso não foi suficiente para afastar meus temores e mergulhei em uma vastidão de leituras literárias e acadêmicas que ocupavam o meu tempo de forma muito prazerosa e me faziam elaborar a realidade vivida. Concomitantemente a isso, inscrevia-me em diversos cursos e eventos sobre Cinema ou Literatura.

Às vezes penso que as leituras, necessárias na minha vida e nos meus processos acadêmicos, também me servem como um alento necessário ao meu processo de produção intelectual. Lendo os livros acadêmicos e literários, eu procrastinava a escrita, a elaboração factual dos processos realizados no LAPA, porém delineava em minha mente os rumos que eu daria ao texto. Com as leituras eu sentia menos culpa por não estar escrevendo.

As leituras efetuadas no processo de reflexão acerca do trabalho realizado no LAPA foram muito importantes para que eu pudesse aceitar e desenvolver dois trabalhos muito especiais no primeiro semestre de 2020: a escrita de um artigo⁸ para a revista *Devires - Cinema e Humanidades (Dossiê Pedagogias do Cinema)*, revista da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), convite feito pela minha orientadora e a escrita, em parceria com ela, do capítulo de um livro para uma coletânea de textos sobre narrativas de si da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)⁹. Os convites para a produção desses dois textos durante a pandemia trouxeram-me ânimo e me despertaram para a retomada do texto depois de um hiato que vinha ocorrendo desde o início da quarentena. Contudo, a tarefa de escrever, tornou-se ainda mais desafiadora, pois precisei lidar com as questões emocionais que já vinha enfrentando, além de precisar organizar o meu tempo da melhor maneira possível e exercitar máxima concentração para conseguir finalizar os textos. No texto *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*, a pesquisadora Gloria Evangelina Anzaldúa escreve que:

O problema é focalizar, é se concentrar. O corpo se distrai, faz sabotagem com centenas de subterfúgios, uma xícara de café, lápis para apontar. O recurso é ancorar o corpo em um cigarro ou algum outro ritual. E quem tem tempo ou energia para escrever, depois de cuidar do marido ou amante, crianças, e muitas vezes do trabalho fora de casa? Os problemas parecem insuperáveis, e são, mas deixam de ser quando decidimos que, mesmo casadas ou com filhos ou trabalhando fora, iremos achar um tempo para escrever. (ANZALDÚA, 2000, p.232)

O ato de escrever requer a superação de muitas inseguranças, sobretudo num período especialmente delicado, como a pandemia tem sido. Administrar a responsabilidade de fazer um bom trabalho acadêmico, e todas as questões pessoais, sociais e políticas que atravessam meu corpo político, o país e o mundo, fez a tarefa ficar ainda mais árdua. Quando eu escrevo sobre as narrativas de Maísa, Graça e Selma, também me encontro naquelas falas, localizo os escritos de tantas outras pesquisadoras que nortearam esse estudo, de modo que, embora difícil, escrever essa dissertação possibilitou-me elaborar e transformar em resistência política e acadêmica todo o sofrimento causado pelas desigualdades históricas que a pandemia escancarou ainda mais. Como elabora Glória Anzaldúa:

⁸ Artigo intitulado *Um desenho, várias emoções: cinema e narrativas de trabalhadoras da educação pública*. O artigo discorre sobre as narrativas das mulheres que participaram do documentário *Um desenho, várias emoções* (Ana Paula Soares da Silva Gomes, 2020), destacando a importância da amplificação dessas vozes no ambiente escolar.

⁹ O Capítulo intitulado *Narrativa(s), imaginação e conhecimento em duas experiências de realização audiovisual*, faz uma relação entre os documentários *Homem-peixe* (Clarisse Alvarenga, 2017) e *Um desenho, várias emoções* (Ana Paula Soares da Silva Gomes, 2020), ressaltando aspectos em cada um dos processos de feitura dos filmes que nos dizem sobre a importância da escuta e da observação de narradores na construção e partilha entre diferentes saberes tradicionais e científicos. O texto aborda o potencial que o cinema pode vir a ter no sentido da comunicação das experiências sensíveis nos espaços da educação, da arte e da cultura contribuindo para criar um conhecimento pela imaginação.

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever. (ANZALDÚA, 2000, p.232)

Apesar de formalmente estar liberada do teletrabalho, em junho de 2020 a professora de língua portuguesa e eu criamos na escola um evento virtual que ocorreria toda última quarta-feira de cada mês e que era dividido entre saraus temáticos e rodas de conversa em que buscávamos convidados do campo da Arte para conversar com a comunidade escola por meio da plataforma Google Meet. Apesar de todos os problemas de acesso aos equipamentos, internet e dificuldade de mobilizar os poucos estudantes que tinham condições materiais para acessar as aulas, foi um projeto que viabilizou a retomada de vínculos com a comunidade escolar.

Mesmo ainda estando na situação de “sobreaviso”, contribuir nas pautas, na elaboração dos temas, na busca por convidados e na mobilização de professores e estudantes trouxe um sentido para o meu fazer profissional. Foram 12 eventos, de julho de 2020 à junho de 2021, quando as escolas já tinham sido reabertas por meio de portaria municipal. Mais ou menos nesse período, houve alguns encontros virtuais do LAPA, em que foram discutidos temas específicos sobre cinema e audiovisual, mas ainda sem definição de retomada dos trabalhos nas escolas devido à situação pandêmica.

Em setembro de 2020, ainda no auge da pandemia de COVID os Assistentes Administrativos Educacionais foram convocados ao retorno presencial, em regime de escala e redução de horário. Todos os assistentes, mesmo os que sempre trabalharam em bibliotecas, foram convocados a trabalhar nas secretarias das escolas e atender demandas da comunidade via telefone, e-mail e, em casos excepcionais, pessoalmente.

Os terceirizados da empresa MGS e os assistentes administrativos educacionais foram os primeiros trabalhadores a serem expostos ao risco de morte pela COVID pela Secretaria Municipal de Educação, sob o pretexto de que as escolas começariam a ser preparadas para um possível retorno presencial, o que só veio a ocorrer de fato em junho de 2021. Não aceitei bem ir para a secretaria da escola, já que o concurso que havia prestado há onze anos era para trabalhar na

biblioteca e a extinção e fusão dos cargos de auxiliar de biblioteca e de secretária ocorreram à revelia dos servidores que estavam insatisfeitos e buscavam diálogo.

Esse período na secretaria foi uma fonte de uma série de problemas, e, realmente, cheguei a questionar todo o meu trabalho na escola e a minha produção acadêmica realizada naquele espaço. Paralelo a isso, as aulas remotas na UFMG haviam começado em agosto de 2020 e eu cursava a disciplina Políticas da Imagem, ministrada por André Brasil, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da UFMG (PPGCOM).

Durante esses últimos meses de 2020, eu me dividia entre ir à escola algumas vezes por semana para trabalhar na secretaria, fazer as aulas da disciplina que estava cursando e escrever o texto da minha dissertação, compartilhar com meu companheiro as tarefas domésticas e os cuidados com meu filho e ajudar minha mãe e minha avó em questões que sempre foram minhas atribuições, como pagar contas, ir ao banco e supermercado. Não obstante os desafios de adaptação ao trabalho naquele novo espaço, tentei fazer o melhor que pude, ainda que eu não conhecesse absolutamente nada sobre as dinâmicas do serviço e sem ter alguém que pudesse ensinar presencialmente, visto que trabalhávamos em revezamento, sendo que o contato entre funcionários ainda não era permitido.

Após a integralização dos créditos do mestrado, em outubro de 2020, minha orientadora e eu definimos a data para o exame de qualificação da pesquisa: 24 de março de 2021. Eu já estava trabalhando no texto, sobretudo após a finalização do artigo para a revista *Devires – Cinema e Humanidades* e para o capítulo do livro da UEMG. Na última disciplina que cursei no mestrado, Educação e Cinema, ministrada por minha orientadora, pude ampliar ainda mais as bases da pesquisa por meio dos textos e discussões apresentados nas aulas.

Nos dias em que eu estava em casa eu conseguia trabalhar na escrita horas seguidas, sem me distrair, embora eu tenha sentido muito todos os conflitos ocasionados com as mudanças no meu trabalho. Assim, em meio a condições emocionais e laborais desfavoráveis, naquele mesmo momento, nascia o texto da minha qualificação do mestrado. Sobre a inexistência de condições que estimulem ou facilitem o ato de escrever das “mulheres do terceiro mundo”, Glória Anzaldúa é enfática quando menciona o livro de ensaios *Um teto todo seu*¹⁰ para afirmar os inúmeros desafios que as mulheres da classe trabalhadora precisam enfrentar para conseguirem se expressar por meio da escrita:

Esqueça o quarto só para si — escreva na cozinha, tranque-se no banheiro. Escreva no ônibus ou na fila da previdência social, no trabalho ou durante as refeições,

¹⁰ Em *Um teto todo seu*, este clássico ensaio que veio a se tornar um texto feminista fundamental, Virginia Woolf discute a necessidade de as mulheres escritoras conquistarem seu espaço, tanto literal quanto metafórico, dentro de um universo dominado por homens.

entre o dormir e o acordar. Eu escrevo sentada no vaso. Não se demore na máquina de escrever, exceto se você for saudável ou tiver um patrocinador — você pode mesmo nem possuir uma máquina de escrever. Enquanto lava o chão, ou as roupas, escute as palavras ecoando em seu corpo. Quando estiver deprimida, brava, machucada, quando for possuída por compaixão e amor. Quando não tiver outra saída senão escrever. (ANZALDÚA, 2000, p.233)

No início de 2021, devido a uma nova alta nos casos de morte e contaminações por COVID, a Secretaria Municipal de Educação suspendeu novamente o trabalho presencial nas escolas, retornando os assistentes administrativos educacionais para a condição de “sobreaviso”. Nessa ocasião, além do bairro Jardim Felicidade figurar como uma das localidades com maior índice de contaminação por COVID-19 em Belo Horizonte nos principais jornais da cidade¹¹, ainda recebemos outra notícia devastadora: um dos porteiros da escola, trabalhador terceirizado da MGS, havia falecido em decorrência da COVID. Nessa altura, várias pessoas da minha família também já haviam sido contaminadas e um primo distante, de segundo grau, havia falecido com a doença. A situação estava caótica e não havia leitos suficientes para os doentes.

Em meados de maio de 2021, os assistentes administrativos educacionais foram convocados a retornar para as escolas de Belo Horizonte, bem como as professoras da Educação Infantil. Estava dado o início ao retorno gradual das aulas presenciais nas escolas da Prefeitura de Belo Horizonte, na modalidade de ensino híbrido, sendo facultativo às famílias, enviar ou não os e as estudantes para as escolas e em meio a um movimento de luta das professoras que decretaram greve sanitária¹².

Entre o final de 2020 e início de 2021, participei de dois processos seletivos para ingresso como bolsista no Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) da Faculdade de Educação da UFMG. O que me motivou a participar desses processos foi a partilha de experiências com estudantes indígenas no LAPA. Conviver, aprender e trocar com estudantes da etnia Xakriabá me fez querer entrar no FIEI para participar do processo formativo deles e contribuir de alguma forma. Sentia que podia me dedicar a esse trabalho, visto que a situação de revezamento na escola, não abrangia teletrabalho, de modo que somente precisava me ocupar das atividades laborais quando estava na escola. Em maio eu assumi a vaga de um desses processos e comecei a trabalhar no acompanhamento das professoras e dos estudantes em uma disciplina do curso.

Nos dias 01 de junho de 2021 e 19 de agosto de 2021, tomei a primeira e a segunda dose da vacina contra a COVID. Consegui chegar até a imunização completa sem ter sido diagnosticada com COVID, mas nem todos tiveram essa sorte. O atraso da vacina causou muitos danos e milhares

¹¹https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/03/24/interna_gerais.1250296/veja-os-bairros-de-bh-com-mais-casos-e-mortes-por-covid-19-em-2021.shtml

¹²A greve sanitária das professoras da Educação Infantil de Belo Horizonte era uma oposição ao retorno às aulas presenciais antes da imunização dos profissionais e estudantes, entretanto as professoras continuavam em atividades de teletrabalho, como determinado anteriormente pela SMED.

de vidas foram ceifadas, mortes que poderiam ter sido evitadas se as compras dos imunizantes tivessem sido agilizadas pelo governo federal.

Durante todos esses meses até aqui, agosto de 2021, todas as vezes que conseguia levantar da cama animada, sair para trabalhar encontrando algum sentido nas minhas atribuições na escola, contemplar as alegrias da vida cotidiana com satisfação, sentar para escrever, integralizar meus créditos do mestrado, terminar um texto ou conquistar uma vaga em processo seletivo, é como se eu estivesse dando mais alguns passos em direção à dissertação.

As conquistas e as alianças ao longo do processo me fazem erguer a cabeça e continuar na luta de seguir produzindo academicamente, uma luta que é pessoal, mas também é coletiva, pois a oportunidade que estou tendo de fazer o mestrado, apesar dos avanços nas políticas públicas, ainda é rara em nosso país. É meu dever não apenas permanecer nesse espaço, como criar condições por meio do meu trabalho nele, para que todos tenham oportunidades iguais de ingresso e permanência.

Quando opto por escrever, na dissertação, acerca dos diferentes desafios de produção intelectual em meio a um período de crise sanitária, política e econômica, não é para enfatizar a dor, e sim por considerar importante abordar uma dimensão subjetiva com potencial de fazer as pessoas, inclusive as produtoras de conhecimento acadêmico, mais humanizadas. Em diversas oportunidades, sobretudo após a minha experiência da maternidade, procurei ser o mais estritamente objetiva possível, não só na academia, mas em todos os meus campos de atuação, por ter a falsa impressão que isso me conferiria mais credibilidade. No entanto, no meu constante processo de busca por uma evolução pessoal, tenho aprendido a colocar-me no mundo com toda a minha carga de humanidade:

O perigo ao escrever é não fundir nossa experiência pessoal e visão do mundo com a realidade, com nossa vida interior, nossa história, nossa economia e nossa visão. O que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras. O que importa são as relações significativas, seja com nós mesmas ou com os outros. Devemos usar o que achamos importante para chegarmos à escrita. Nenhum assunto é muito trivial. O perigo é ser muito universal e humanitária e invocar o eterno ao custo de sacrificar o particular, o feminino e o momento histórico específico. (ANZALDÚA, 2000, p.233)

A escrita em primeira pessoa, desafiando o paradigma da objetividade acadêmica, mostrou-me como o mergulho em questões pessoais pode ser, além de terapêutico, gerador de conhecimento. Investigar-se, observar nossos ritmos, analisar nossas angústias, organizar a dor por meio da elaboração do texto, tornando mais suportável o sofrimento. Pensar nas carências, mas também encontrar riquezas. Reconhecer debilidades, ao mesmo tempo em que se descobrem forças. Proclamar a importância de um eu periférico, em um mundo que valoriza apenas indivíduos privilegiados. A escrita de si nos humaniza, pois torna audíveis nossos gritos, bem como faz com

que a produção universitária seja menos distante dos anseios das diversidades das pessoas e povos.

O mergulho na corrente viva da linguagem acende também a vontade de lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira própria. Podemos conceber, assim, que a tomada de consciência se efetiva como leitura de mundo. Apropriar-se da linguagem é ganhar condições para essa leitura.

Flávio Desgranges

2. DIÁLOGOS ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS ABORDAGENS

Neste capítulo comunico ao leitor os diálogos com as áreas de Cinema e Educação que nortearam este estudo. Além disso busco relacionar e compreender os três eixos que direcionaram o meu processo de realização audiovisual na Escola Municipal Rui da Costa Val: narrativas de si, multiletramentos e a mediação da experiência estética cinematográfica decolonial no contexto escolar.

2.1. Cinema e Educação: primeiras abordagens teóricas que nortearam a construção desta pesquisa

No livro *Hipótese-cinema*, Alain Bergala (2008, p. 206-207) resgata a importância dos processos de criação artística na formação do indivíduo, uma vez que “na escola, é fundamental que cada aluno individualmente seja confrontado ao menos uma vez à plena e total responsabilidade de um gesto de criação, com tudo o que este envolve de escolha, espírito de decisão, aposta, excitação e agitação”.

Em diálogo com Bergala e ainda sobre os processos criativos relacionados à arte cinematográfica, Adriana Fresquet (2013, p.33) argumenta em seu livro *Cinema e educação – Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola* que “o gesto criativo é aquele que consegue sintetizar, em um ato único, inteligência, afetividade, sensação e intuição, devolvendo alguma unidade às funções classicamente segmentadas pela psicologia da educação”. Ela ainda afirma que:

Aulas de cinema na escola, por exemplo, conseguem sofisticar alguns usos e promovem novas possibilidades para diversificação do gosto, se fizermos escolhas de filmes que produzam certo estranhamento, algum silêncio, que alterem as expectativas do que comumente nos é dado a ver nos cinemas de shoppings e na TV. (...) A educação tem muito a contribuir para ampliar as possibilidades de acesso

às obras (em espaço e tempo) e, assim, possibilitar que o gosto de professores e estudantes se reconfigure em função de uma vastidão maior de opções. (FRESQUET, 2013, p.23).

O processo de realização do cinema e do audiovisual como uma expressão artística deve estar ao alcance de todos/as e, por isso, precisa estar acessível nas escolas, algo com o que concordam tanto Bergala quanto Fresquet. No caso do Brasil, as escolas públicas apresentam grande diversidade, étnica, cultural e social. A arte de modo geral, e especificamente o ensino do cinema e do audiovisual, quando introduzido nesses espaços, possibilita que as pessoas da classe trabalhadora tenham a oportunidade de não apenas questionar os modos como suas histórias são contadas pela mídia hegemônica, mas também pode ser o ponto de partida para que contemos nossas próprias narrativas, incentivando o impulso criativo de pessoas oriundas de localidades colocadas à margem pelos poderes constituídos.

O compromisso dos governos e educadores com a oferta de novos modos de fazer e olhar as imagens do cinema oportuniza trazer à tona, por meio do sensível, questões de cunho social, político e econômico, provocando deslocamentos imprescindíveis ao exercício da democracia, pois torna acessível uma obra realizada, na maioria das vezes, com baixos recursos financeiros e geralmente restrita a um público específico de apreciadores de cinema. A pluralidade no audiovisual instaura subsídios para a construção, desconstrução ou problematização da identidade dos indivíduos, abrindo as mentes deles para as complexidades das relações sociais, como enfatiza Rosália Duarte:

No que diz respeito ao cinema, identificar-se com a situação que está sendo apresentada e reconhecer-se, de algum modo, entre o espectador e a trama. Os cineastas costumam dizer que sem identificação não há filme, ou seja, nada daquilo funciona. Para que a história faça sentido e conquiste a atenção do espectador, até o final, é preciso que haja nela elementos nos quais o espectador possa reconhecer e/ou projetar seus sentimentos, medos, desejos, expectativas, valores e assim por diante. (DUARTE, 2009, p. 59)

O cinema como uma expressão da humanidade possui o potencial de reduzir a invisibilidade da problemática das existências que são relegadas para uma condição de subalternidade, bem como contribuir para o fortalecimento da autoestima e do desejo de organização para lutas por ampliação de acesso a direitos dos grupos historicamente excluídos das sociedades contemporâneas, especialmente em países tão profundamente desiguais como o Brasil.

Sobre isso, Inês Assunção de Castro Teixeira e José de Sousa Miguel Lopes também afirmam a importância do cinema na escola, no livro *A escola vai ao cinema*. No entanto, os autores colocam também a necessidade de manter uma crítica em relação à hegemonia da imagem.

Fresquet (2013, p.40) informa que “a hipótese do cinema como arte na escola consiste em entendê-lo como alteridade. Nada mais estrangeiro do que arte no contexto escolar. A arte não obedece, não repete, não aceita sem questionar. A arte reclama, desconstrói, resiste com certa irreverência. Tome-se o cuidado de ler *arte* e não *ensino da arte*.”

Não se pode menosprezar a importância do cinema como estímulo à imaginação e como fomentador do desenvolvimento de sensibilidades artísticas. Sobre a importância do cinema levado para escola, Fresquet (2013, p.26) ressalta: “o tipo de vivência do cinema na educação revela uma potência da imagem cinematográfica, que supera a visão tradicional linguística, semiótica e semiológica, propiciando, no espaço educativo, uma experiência sensível e direta com as obras de arte”. Na publicação *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*, Adriana Fresquet discorre sobre os desafios de estreitar laços entre os campos do cinema e da educação:

O grande desafio de estreitar a relação entre o cinema e a educação é favorecer condições para uma revolução. Uma revolução coletiva de alteridade. Uma revolução pacífica, amorosa que, através do trabalho de professores, artistas e profissionais, legitime a autoria das crianças e adolescentes no ato de criação e produção cultural. Trata-se de um grupo social que ainda não tomou (tomamos) consciência de seu poder pelo número e pela força criativa. Inventar formas de aproximação do cinema e a educação dentro e fora do currículo, e inclusive dentro e fora da escola nos anima a um devaneio: o combate ao imperialismo e outras formas de hegemonia econômica e cultural. É quase impossível imaginar hoje uma criança ou adolescente não preferindo um produto da indústria cultural, porque, de fato, não têm outras escolhas. Quem sabe não venham a ser crianças e jovens os que virem pelo avesso algumas formas de colonialismo, os que fazendo de conta que são cineastas (ou escritores, músicos, pintores, etc.) se antecipem com sua magia e sua verdade a um mundo de mentira sustentado pela lógica do capital. (FRESQUET, 2010, CDROM)

Valendo-se das imagens, da música e dos sons, o cinema conta suas histórias e revela novas possibilidades de conhecimento do outro e de si mesmo. Em uma sociedade que precisa ser cada vez mais democrática, a cultura é um elemento importante na afirmação de uma pedagogia de questionamento das desigualdades e de voz aos oprimidos. Além disso, o cinema na escola traz novas possibilidades de letramento e permite pensar a educação do olhar como um caminho trilhado pelos educadores na busca por desenvolver ou revelar habilidades de criação e compreensão do mundo por meio da arte. Conforme explica José de Sousa Miguel Lopes:

É nesse quadro que o ensino-aprendizagem do cinema e da linguagem cinematográfica tem pertinência, permitindo vitalizar a aquisição de conhecimentos, potencializar formas de expressão, desenvolver o juízo crítico. Educar quer dizer contribuir para o desenvolvimento harmonioso de uma pessoa por meio das boas relações com a realidade em que tal pessoa vai vivendo. Assim, a educação não pode ser concebida como qualquer coisa estática, à margem da

experiência concreta do educando. Todos os estímulos, todos os componentes da tal experiência devem ter lugar na atividade educativa cotidiana. (LOPES, 2013, p.9)

Em um mundo em que o advento das tecnologias digitais contribuíram para uma enorme proliferação de imagens produzidas por usuários de redes sociais, podemos ter a falsa impressão de que essa quantidade é sinônimo de democratização e de que a produção audiovisual não é mais monopólio das grandes corporações ou que as imagens produzidas nas redes são distribuídas de forma igualitária. Consumimos cada vez mais conteúdos audiovisuais seja nas variadas plataformas na internet ou nos tradicionais canais de televisão, no entanto o impacto dessa aparente facilidade de acesso aos conteúdos precisa ser debatida a fim de compreendermos quais imagens estão chegando para o espectador, onde e porque foram produzidas e se esse material imagético não reproduz ou reforça estereótipos ou preconceitos. Como explicitam Inês Assunção de Castro Teixeira e José de Sousa Miguel Lopes:

(...) tal como a palavra escrita, a imagem precisa ser decifrada e compreendida, para dela melhor se retirar toda a mensagem, pra melhor usufruirmos seu prazer e para melhor nos precavermos contra suas ciladas. É, portanto, urgente exercitar os professores, como também os jovens, nossos estudantes, no seu manuseio. E nenhum outro local será, à partida, mais indicado para fazê-lo do que a escola. Nesse sentido, é urgente o trabalho educativo de formar e sensibilizar as novas gerações para as especificidades dessa linguagem, tanto para as suas potencialidades na leitura do mundo e da vida, quanto para os perigos e as armadilhas que ela comporta. (TEIXEIRA; LOPES, 2008, p.14)

Duarte, em seu livro *Cinema e Educação* (2009, p.68) diz que “precisamos compreender como se articulam, no processo de aprendizagem, os conhecimentos adquiridos na experiência com o cinema (televisão, internet) e os conhecimentos transmitidos/produzidos, de forma sistemática, pelas atividades de natureza escolar e acadêmica”. A autora ainda atenta para “a necessidade de sabermos de que maneira a linguagem escrita e linguagem audiovisual combinam-se na produção de saberes e competências, para podermos fazer uso de ambas de forma mais eficiente e produtiva” (p.68).

Ademais, no ano de 2014, foi sancionada, pela então presidenta Dilma Rousseff, a lei que torna obrigatória a exibição de películas nacionais nas escolas brasileiras¹³, embora pouco tenha sido feito para viabilizar a consumação efetiva e eficaz dessa lei no âmbito das escolas públicas. O que vemos ainda é a escassez de recursos para compra de material audiovisual para compor o acervo das escolas e ausência de formações em cinema e educação que qualifiquem os profissionais

¹³ [LEI Nº 13.006](#), de 26 de junho de 2014, obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica.

educadores para o trabalho com os estudantes. Sobre a falta de políticas públicas que estimulam a inserção do Cinema na escola, Duarte questiona:

Por incrível que pareça, os meios educacionais ainda veem o audiovisual como mero complemento de atividades verdadeiramente educativas, como a leitura de textos, por exemplo, ou seja, como um recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito. Defendemos o direito ao acesso amplo e irrestrito ao conhecimento, mas não defendemos o direito ao acesso ao cinema – o Brasil é um dos países em que o ingresso de cinema está entre os mais caros do mundo – Até quando ignoraremos o fato de que cinema é conhecimento? (DUARTE, 2009 p.18-19)

Desse modo, o estudo das relações entre Cinema e Educação, insere no debate educacional a relevância da compreensão de metodologias de inclusão do cinema na escola que contribuam tanto para uma educação estética, quanto para o aprimoramento das habilidades de compressão do mundo por meio das experiências de alteridade provocadas pelo cinema no ambiente escolar.

2.2. O cinema na escola: multiletramentos e pensamento crítico

O conceito de letramento é amplo e complexo pois engloba várias perspectivas teóricas que apontam para aquisição de múltiplas habilidades dos indivíduos em diferentes contextos sociais. Magda Soares em seu verbete no *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores* (2014, p.180) nos traz a seguinte afirmação: “Letramento é a palavra que corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica.” Em outro ponto do mesmo verbete, ela esclarece uma confusão conceitual muito comum entre os termos letramento e alfabetização:

Na verdade talvez a palavra letramento não fosse necessária se se pudesse atribuir, como pretendem alguns, um sentido ampliado à palavra alfabetização. Entretanto, na tradição da língua no senso comum, no uso corrente, e mesmo nos dicionários, alfabetização é compreendida como, restritamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para seu uso: a aprendizagem do ler e do escrever. Ampliar o significado da palavra alfabetização, para que designe mais que o que tradicionalmente e correntemente vem designando, seria, como tem sido, uma tentativa infrutífera, pela dificuldade, ou mesmo impossibilidade, do ponto de vista linguístico, de intervir artificialmente em um significado já consolidado na língua. É o que justifica e explica o surgimento de um termo que se acrescenta e se associa à aprendizagem do sistema alfabético – à alfabetização – para nomear esta outra faceta da aprendizagem da língua escrita – o letramento. O desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes

funções. (SOARES, 2014, p. 181)

Essa tônica discursiva reitera que letramento e alfabetização andam juntos, mas o letramento possui outras nuances que não apenas a aquisição dos códigos alfabéticos. Letramento difere de alfabetização porque representa uma inserção do indivíduo no multifacetado universo dos gêneros textuais existentes na sociedade. Quanto a isso, Soares (2003), diz que letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita ou ainda “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Nesta pesquisa consideramos uma abordagem do letramento que reverbere na aquisição do pensamento crítico provocado por experiências de cinema no ambiente escolar. Entende-se como práticas e eventos de letramento os usos das tecnologias de compreensão do mundo das quais os indivíduos fazem uso para se relacionarem socialmente. Os pesquisadores Brian V. Street e Maria Lúcia Castanheira conceituam esses termos da seguinte forma:

Os conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento estão estreitamente relacionados e, por isso, serão abordados conjuntamente. A expressão *eventos de letramento* refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre contexto local e contexto mais distantes. (STREET; CASTANHEIRA, 2014, p. 258-259)

Street e Castanheira (2014) acentuam ainda que:

Os *eventos de letramento* ocorrem em diferentes espaços sociais, assumem diferentes formas e têm funções variadas. No cotidiano de uma sala de aula, por exemplo, podem ser identificados em situações em que professor e alunos conversam sobre um livro lido pela turma ou sobre uma notícia de jornal comentada por um aluno. O mesmo ocorre nas situações em que o professor registra no quadro o nome dos aniversariantes, a agenda de trabalho do dia ou os nomes dos alunos “bagunceiros”. As pessoas também se envolvem em vários *eventos de letramento* fora da escola quando, por exemplo, participam de um ritual religioso, leem um livro para os filhos, anotam compras em uma caderneta, leem e escrevem cartas e e-mails ou leem pequenos anúncios em busca de emprego. (STREET; CASTANHEIRA, 2014, p. 259)

Atualmente o conceito de letramento se expandiu e pesquisadores do assunto falam em multiletramentos, uma vez que os letramentos não estão apenas relacionados ao domínio das

tecnologias de escrita e leitura adquiridos durante o período de escolarização, mas também às demais práticas de interação social adquiridas ao longo de suas vidas, como por exemplo, as habilidades de leitura crítica das imagens ou os saberes tradicionais dos povos originários ou quilombolas. Para Roxane Rojo uma das organizadoras do livro *Multiletramentos na escola*:

Diferentemente do conceito de letramento (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Isto é, o multiletramento tenta dar conta da variedade de culturas e expressões culturais existentes nas sociedades contemporâneas, desmistificando a ideia de que um tipo de letramento seja superior aos outros. Dessa forma, podemos evoluir na compreensão de que as diversas expressões culturais também não podem ser hierarquizadas. Sobre a multiplicidade das práticas e eventos de letramento, Roxane Rojo faz a seguinte consideração:

E como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz, lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; b) de análise crítica como receptor. (ROJO, 2012, p. 21)

Sendo assim a biblioteca escolar deve elaborar e desenvolver atividades de cunho cultural, estabelecendo parcerias com os discentes e docentes, sempre em prol do aprimoramento das habilidades dos e das estudantes, pois como afirma Milanesi (2002, p.100): “a leitura de um livro ou de um filme não é ação que se fecha em si, mas se desdobra como possibilidade de ativar relações amplas com outros textos e com a vida pessoal e coletiva”. Vale lembrar que na biblioteca podem coexistir distintas linguagens, pois além da escrita, pode-se trabalhar com audiovisual, música, quadrinhos, desenhos, mapas, gráficos, pinturas, desenhos, redes sociais, etc. Logo, a minha atuação no espaço bibliotecário busca ir ao encontro da necessidade de articulação das diversas linguagens e multiletramentos.

Guardadas as diferenças entre as variadas práticas de letramento, os filmes também são construções culturais de vasta densidade intelectual e podem contribuir para a formação de cidadãos amplamente letrados, ou seja, indivíduos que sejam capazes não apenas de apreciar os aspectos estéticos de uma obra, mas que façam usos sociais significativos dessa apreciação no que tange ao posicionamento crítico relativo às opressões impostas por padrões de raça, classe e gênero impostas

por uma visão de mundo eurocêntrica e colonizadora. Como observa bell hooks:

Se nós pessoas negras, aprendemos a apreciar imagens odiosas de nós mesmos, então que processo de olhar nos permitirá reagir à sedução das imagens que ameaçam desumanizar e colonizar? É evidente que esse é o jeito de ver que possibilita uma integridade existencial que consegue subverter o poder da imagem colonizadora. Apenas mudando coletivamente o modo como olhamos para nós mesmos e para o mundo é que podemos mudar como somos vistos. Neste processo, buscamos criar um mundo onde todos possam olhar para a negritude e para as pessoas negras com novos olhos.” (HOOKS, 2019, p.39)

O cinema é uma forma de expressão artística e como tal pode, no âmbito da escola, mediar o letramento em suas diferentes esferas, pois dá ensejo a interpretações múltiplas e ao contato com refinadas elaborações técnicas e narrativas e de acordo com bell hooks (2019, p.38): “mais do que qualquer outra experiência de mídia, eles (filmes) determinam como a negritude e as pessoas negras são vistas e como outros grupos responderão a nós com base nas suas relações com a construção e o consumo das imagens”.

O cinema caracteriza-se, dessa maneira, como uma espécie de espelho do ser humano com suas angústias, medos, sentimentos, tanto os mais nobres como os mais mesquinhos e também com seu enorme potencial criativo, sendo um desperdício o uso dela nos espaços escolares de forma meramente ilustrativa. Situações que no cotidiano tornam-se banais ou naturalizadas, na tela nos é permitido o distanciamento ou a aproximação necessárias para despertar novas emoções e reflexões. A pesquisadora Célia Abicalil Belmiro, em seu verbete sobre *Letramento visual*, no *Glossário Ceale*, faz apontamentos sobre a importância das imagens na nossa sociedade:

Cada cultura produz suas linguagens, sejam verbais, sonoras, visuais, gestuais, entre outras, e com elas ergue seu mundo de referências. Dentre todas, as imagens se constituem por signos visuais que compõem e ordenam nossas formas de ver e de reconhecer o que nos cerca. As imagens que nos rodeiam são armazenadas na nossa memória e vão organizando significados. Podemos dizer, então, que geramos imagens no nosso presente a partir das vivências e selecionamos imagens de tempos e espaços passados, das quais nos apropriamos para nos expressar no nosso presente e para nos compreender como sujeitos sociais e históricos. (BELMIRO, 2014, p. 186))

Nesse sentido, as periferias, espaços de omissões diversas por parte do poder público, reinventam-se como locais de invenção e levantes sociais que precisam de incentivos do Estado para superar as desigualdades herdadas do período escravocrata e produzir suas imagens e narrativas a contrapelo do poder hegemônico. A mídia, a cultura e o senso comum geralmente normalizam a desigualdade social, criando visões de que a existência dos muitos pobres e dos

privilegiados é algo natural, justo, “vontade divina”, para muitos. A revolta contra o sistema desigual é depreciada. Os noticiários nas televisões condenam quebra de vidraças, porém pouco falam do sistema social injusto e excludente. Somente uma arte e uma educação críticas podem criar, nas juventudes periféricas, um desejo de luta para a superação desse sistema opressor.

Ana Lúcia Silva Souza (2011), em seu livro sobre as práticas de letramento no movimento *hip hop* define como letramentos de reexistência as práticas sociais produzidas em situações cotidianas e que muitas vezes não são validadas como letradas pelo sistema de ensino tradicional. Nesse sentido, a pesquisadora alerta para o fato de que:

Os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas de cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal. (SOUZA, 2011, p. 36)

A pobreza é um grave problema social brasileiro, nunca superado, apenas mitigado, em alguns momentos. Os empobrecidos com menor acesso aos bens culturais de prestígio são mais facilmente estigmatizados como um grupo inferior, primitivo e não merecedor de acesso aos bônus do mundo contemporâneo. Sobre a relevância da pedagogia crítica para reverter o processo de dominação imposto pelos opressores, Paulo Freire ressalta:

(...) É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem a sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. É por isso que, ao ensinar com seriedade e rigor sua disciplina, o educador progressista não pode acomodar-se, desistente da luta, vencido pelo discurso fatalista que aponta como única saída histórica hoje a aceitação, tida como expressão da mente moderna e não “caipira” do que aí está porque o que aí está é o que deve estar. (FREIRE, 2000, p.44)

Pessoas da classe trabalhadora não estão desprovidas apenas de recursos financeiros, mas também de bens simbólicos como reconhecimento do valor da pessoa empobrecida como produtora e detentora de uma cultura rica, variada e complexa, bem como de ser legitimamente uma cidadã de direitos. Em vista dessas opressões que perpassam a sociedade brasileira e chegam até as escolas, podemos pensar nas artes, e no cinema, especificamente, como uma forma de mobilizar pensamento crítico e subverter estereótipos e padrões, como argumenta bell hooks:

O ato de análise, desconstrução e leitura “a contrapelo” oferece um prazer adicional – o prazer da resistência, de dizer “não”: não para o divertimento “sem sofisticação” das imagens culturalmente dominantes, por parte de nós mesmas e de outros, mas para as estruturas de poder que nos pedem para consumi-las

acriticamente e de formas altamente circunscritas. (HOOKS, 2018, p. 295)

É fato que os educadores buscam celebrar e divulgar o trabalho de grandes artistas, inventores, cientistas, escritores, filósofos e pensadores. Esse processo, independentemente de se concretizar ou não, tem nos livros um instrumento celebrado. Entretanto, qual é o papel dos produtos do cinema e do audiovisual, em geral, na educação? Qual é o lugar ocupado atualmente pelos filmes no ensino brasileiro e como proceder para ampliar as habilidades de letramento desses estudantes a partir de exhibições de filmes no ambiente escolar? Qual a importância de se levar para escola filmes realizados por mulheres, por pessoas pretas, indígenas e outros grupos sociais historicamente rechaçados?

Para pensarmos possíveis respostas para essas questões se faz necessário discorrer sobre o processo de descolonização enquanto aspecto político-geográfico e a abordagem proposta pelo movimento decolonial. A descolonização enquanto aspecto geográfico não trouxe em seu ensejo uma retomada dos modos de ser e fazer dos povos colonizados. A aparente descolonização política deixou marcas profundas, pois os países antes colonizados continuaram a mercê de uma dominação cultural, política e social que ainda nos dias atuais estruturam a vida de seus povos e limitam suas existências.

Sendo assim o pensamento decolonial se firma como uma forma de confrontar a herança colonial ao trazer e validar a arte, os conhecimentos, os saberes tradicionais, situando-se como um movimento de resistência que busca novas epistemologias a partir de uma interculturalidade crítica, que não nega a herança colonial, e sim, a questiona e a subverte com a produção e difusão de conhecimentos dos povos originários e da diáspora africana em detrimento do outorgado pela hegemonia europeia. Sobre esse processo de interculturalidade crítica, que aponta para a construção de um pensamento decolonial, Catherine Walsh pontua no texto *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*:

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia de-colonial. (WALSH, 2009, p. 25)

Ainda sobre o processo de descolonização bell hooks (2019, p.37) afirma que “uma vez que a descolonização como um processo político é sempre uma luta para nos definir internamente, e que vai além do ato de resistência à dominação, estamos sempre no processo de recordar o passado, mesmo enquanto criamos novas formas de imaginar e construir o futuro”. Tendo em vista as abordagens de Walsh (2009) e hooks (2019) percebemos que o processo de descolonização se efetiva quando adotamos modos decoloniais de produção e afirmação de saberes não hegemônicos.

As perspectivas teóricas citadas nos tópicos anteriores, que situam o cinema na escola e o relaciona com a questão dos multiletramentos, pensamento crítico e pensamento decolonial, possibilitam compreender a importância da inclusão de um cinema comprometido com o rompimento desses paradigmas na escola, por meio de exposições de filmes ou oficinas de realização audiovisual, contribuindo para aquilo que seria o grande mérito da educação: formar cidadãos com sensibilidade artística e críticos em um mundo complexo, marcado pela explosão informacional. Portanto, é urgente pensar em como inserir produções audiovisuais, nas instituições escolares, que apresentem narrativas e técnicas em contrapelo do já ofertado em larga escala para os estudantes. Como alerta bell hooks:

O que o futuro nos reserva se nosso entretenimento no presente é o espetáculo da colonização contemporânea, da desumanização e do esvaziamento do poder, no qual a imagem serve como uma ferramenta assassina? A menos que transformemos as imagens da negritude, das pessoas negras, nossos modos de olhar e as formas como somos vistos, não poderemos fazer intervenções radicais fundamentais que alterem a nossa situação. (HOOKS, 2019, p.40)

O trabalho de levar os sujeitos à produção tanto de textos escritos como imagéticos é um evento de letramento, pois promove uma prática social da escrita, a saber, a escrita ou produção de desenhos como comentários críticos ou registros de experiência sensíveis com filmes. Ver um filme, discuti-lo, analisá-lo esteticamente e produzir outros textos a partir de uma obra cinematográfica é uma atividade de letramento altamente elaborada e não deve ser objeto de menosprezo por parte da escola. Jay L. Lemke afirma:

Letramentos são legiões. Cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado (...). Cada um deles é parte integral de uma cultura e de suas subculturas. Cada um tem um papel em manter e transformar a sociedade, porque os letramentos produzem ligações essenciais entre significados e fazeres. Os letramentos são, em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas. Eles também produzem uma chave entre o eu e a sociedade: o meio através do qual agimos, participamos e nos tornamos moldados por sistemas e redes ‘ecossociais’ mais amplos (...). Os letramentos são transformados na dinâmica desses sistemas de auto-organização mais amplos e nós – nossas percepções humanas, identidades e possibilidades – somos transformados

juntamente com eles. (LEMKE, 2010, p. 455-456)

Aproximar uma criança, jovem ou adulto no mundo das letras, de forma a adquirir capacidades de alfabetização e letramento, é um grande desafio. Sobretudo quando se trata de sujeitos, que, muitas vezes, só contam com o incentivo da escola para o acesso ao mundo culturalmente letrado. Vários fatores socioeconômicos também podem interferir nesse processo, como por exemplo, a baixa escolarização dos pais, a ausência de uma moradia digna e o capital cultural trazida pela criança de casa. No entanto, nenhum desses fatores tira a responsabilidade dos governos de implementar políticas públicas sociais, educacionais e culturais que garantam, aos indivíduos da classe trabalhadora, a possibilidade de usufruir dos meios e espaços de produção de arte neste país. Como argumenta Magda Soares:

O conceito de letramento torna-se, assim, fundamentalmente determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através de uma escolarização burocraticamente organizada e traduzida nos itens de testes e provas de leitura e de escrita. A consequência disso é um conceito de letramento reduzido, determinado pela escola, muitas vezes distante das habilidades e práticas de letramento que realmente ocorrem fora do contexto escolar (...) (SOARES, 2003, p.85)

O desenvolvimento da criticidade e de processos de produção de obras cinematográficas no ambiente escolar aponta para a direção dos multiletramentos, fundada em uma educação midiática que não busque somente um trabalho por uma melhor compreensão da linguagem cinematográfica e suas narrativas, mas também um modo de se relacionar com elas e fazer conexões com a realidade.

De acordo com os apontamentos de Daley (2010), assim como o texto escrito: “a multimídia pode nos permitir desenvolver conceitos e abstrações, comparações e metáforas, envolvendo ao mesmo tempo nossas sensibilidades emocionais e estéticas”. Ainda de acordo com a autora, os jovens precisam aprender a escrever para a tela e a analisar multimídia, tanto, ou talvez mais, de que precisam escrever e analisar qualquer outro gênero textual.

Desse modo, procuro nessa pesquisa evidenciar a potência das narrativas de si mediadas pelo cinema no contexto escolar e como as experiências fílmicas não hegemônicas podem contribuir tanto para o desenvolvimento do gosto e apreciação estética de novas narrativas quanto para o letramento no seu sentido “forte” ou “revolucionário”, como salienta a pesquisadora Magda Soares (2003), ou seja, no sentido de proporcionar ao indivíduo mecanismos de reflexão e transformação da realidade.

Meu posicionamento como profissional de uma biblioteca de escola pública, não permite acomodação em uma sociedade que não facilite o máximo possível a uma grande parte dos cidadãos e cidadãs, sobretudo os estudantes da educação básica moradores de periferias, ter acesso à riqueza

fílmica produzida no Brasil e fora dele. Penso que como educadora, atuante no espaço da biblioteca da escola, tenho como função contribuir para a disseminação da leitura e da escrita, bem como proporcionar a difusão de experiências cinematográficas indicadoras de outros caminhos de fruição e letramentos, contribuindo dessa forma, para uma formação cultural mais ampla de alunos e alunas das escolas públicas, conseguindo, finalmente, abranger as vivências e identidades desses estudantes, sobretudo no que tange às questões negras, periféricas e das relações humanas no ambiente escolar.

2.3. Processos de mediação: chocando os ovos da experiência cinematográfica no espaço escolar

No livro *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*, Flávio Desgranges nos inspira a pensar os processos de mediação de arte no ambiente escolar. No capítulo *A experiência teatral como prática educativa: a posição do espectador*, o autor aborda questões pertinentes ao ensino de arte na escola com foco no teatro. Uma das ideias básicas desenvolvidas é a de que o ensino de arte deve se apropriar das expressões artísticas com todas as suas potencialidades e não apenas como um mero componente curricular. De acordo com Desgranges é importante que no ensino do fazer teatral sejam movimentadas habilidades que se relacionem com a bagagem vivencial de quem está produzindo, numa abordagem nomeada pelo pesquisador como “chocar os ovos da experiência”. Desgranges aponta em seu texto que:

A imagem de chocar os ovos da própria experiência está relacionada com a ideia de que o espectador, para efetivar uma compreensão da história que lhe está sendo apresentada, recorre ao seu patrimônio vivencial, interpretando-a, necessariamente, a partir de sua experiência e visão de mundo. Ao confrontar-se com a própria vida, nesse exercício de compreensão da obra, o espectador revê e reflete sobre aspectos de sua história e os confronta com a narrativa, chocando os ovos da experiência e fazendo deles nascer o pensamento crítico; pensando reflexivamente acerca da narrativa, interpretando-a, e também acerca de sua história, do seu passado, revendo atitudes e comportamentos, estando em condições favoráveis para, quem sabe, efetivar transformações em seu presente, e levando-se em conta a perspectiva de um processo continuado de exercício de sua autonomia crítica e criativa - assumindo-se enquanto sujeito da própria história, tornando-se capaz de (re)desenhar um projeto para o seu futuro. (DESGRANGES, 2006, p. 24)

O artigo apoia-se na ideia de que o teatro como uma arte narrativa, com seus diversos recursos expressivos, pode contribuir fazendo com que os espectadores se tornem mais capacitados para refletir e relatar suas trajetórias pessoais. Fazendo o movimento de penetrar no universo ficcional das obras artísticas e retornar de forma reflexiva para analisar suas próprias vidas, os

estudantes exercitam a capacidade de refletir sobre os diversos construtos da arte e também podem pensar com mais profundidade sobre si próprios e sua relação com o mundo, pois de acordo com Desgranges:

Cada contemplador da obra participa do diálogo com o autor, e compreende os signos apresentados na obra artística, de maneira própria, de acordo com a sua experiência pessoal, sua trajetória, sua posição na vida social, seu ponto de vista. Assim sendo, o sentido de uma obra é inesgotável. (DESGRANGES, 2006, p. 28)

Embora o texto de Desgranges trate das artes teatrais em específico, somos provocados a refletir sobre essa relação de mediação e interação em todos os outros campos artísticos. No cinema, especificamente, percebe-se que ainda há muito trabalho a ser feito no contexto de curadoria educativa, exibição, produção e mediação de imagens em contextos periféricos, seja pelos próprios sujeitos, ou por meio de alianças. No entanto os esforços de levar e dialogar sobre cinemas decoloniais na escola configura-se como um exercício de enfrentamento das nuances do espetáculo midiático focado em representações que não dão conta de colocar as pessoas nos lugares de sujeitos de direitos, sonhos e diversidade e fazer com que os estudantes estabeleçam relações de sentido com obras narrativas cinematográficas, além de poder refletir sobre passado, presente e futuro. Como aponta Desgranges (2006, p.22) “[...] a incapacidade de contar a sua história está diretamente relacionada, portanto, com a falta de condições para organizar e compreender o seu passado, o que indica ainda a dificuldade de situar-se no presente e de projetar-se no futuro.”

Neste sentido, em consonância com os aprofundamentos provocados pelo entendimento dos letramentos e do pensamento crítico, bem como a abordagem de “chocar os ovos da experiência” trazida por Desgranges, entendo a potência da mediação do cinema na escola, sobretudo nas escolas periféricas, como um processo de busca pela produção e recepção de imagens de uma forma que contemple as pessoas em suas complexidades de modos de existências e cosmovisões. Ou seja, não basta fazer um filme ou assistir, é necessário se relacionar de forma profunda com esses processos, a fim de aguçar consciências para uma representação complexa e honesta das realidades e anseios das classes populares. Como nos orienta Desgranges:

O acontecimento artístico se completa quando o contemplador elabora a sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto, inclui a criação do contemplador. Na redação dos três elementos – autor, contemplador e obra – reside o evento estético. O fato artístico não está contido completamente no objeto, nem no psiquismo do criador, nem do receptor, mas na relação destes três elementos. E aí podemos ressaltar um primeiro aspecto pedagógico presente na experiência com a arte: a atitude proposta ao contemplador. Ou seja, o fato artístico solicita que o indivíduo formule interpretações próprias acerca das provocações estéticas feitas pelo autor, elaborando um ato que é também autor. Assim, o contemplador, para desempenhar o papel que lhe cabe no evento, precisa colocar-se enquanto sujeito,

que age, pois a contemplação é algo ativo, e que cria, pois a sua atuação é necessariamente artística. (DESGRANGES, 2006, p. 28-29)

Nesse sentido, o cinema, tantas vezes utilizado nos tempos escolares como momento de lazer ou ilustração de conteúdos trabalhados em diferentes disciplinas de maneira instrumentalizada, é uma forma de arte, pois possui o potencial de estimular nossa capacidade de contar e compreender nossa própria história. Assistir a filmes, penetrar no universo ficcional deles, voltar a nossa própria história, estabelecer comparações entre a experiência fílmica e a experiência de cada um de nós é um processo característico dos espectadores ativos. Assim, é possível construir uma pedagogia do cinema no ambiente escolar que vise exercitar a capacidade de sermos narradoras e narradores da nossa própria história e, dessa forma, construir um conhecimento ampliado acerca da realidade.

Escrevendo sobre a mediação de imagens no processo pedagógico com crianças, a pesquisadora Célia Abicalil Belmiro traz reflexões que nos fazem pensar sobre a mediação de imagens em qualquer etapa escolar:

Estabelecer caminhos que deem condições de explorar possibilidades de leitura de imagens e de interação através delas amplia o alcance das reflexões acerca dos seus processos e usos. Dessa forma, o letramento visual não se limita a uma série de condições para o desenvolvimento da competência de leitura de imagens, mas sua dinâmica nos ajuda a lidar com uma multiplicidade de linguagens visuais, seja a fotografia, ou a pintura, a escultura, a gravura, o desenho, entre outras, além de fortalecer o entendimento consciente dos usos de diferentes mídias, como o impresso, o digital, a mídia televisiva, os museus interativos etc. (BELMIRO, 2014, p. 187)

No entanto, a escola, de maneira geral, precisa aprimorar a sua atuação como mediadora de experiências cinematográficas e estabelecer caminhos que atentem para a expansão da visão artística dos estudantes para dentro e para fora das suas especificidades e contextos sociais, políticos e econômicos. Como ressalta Clarisse Alvarenga, “dessa forma, seria possível que a experiência comunitária chegasse a reconfigurar a experiência dos sujeitos envolvidos nesse trabalho, a partir da utilização dos recursos materiais do vídeo dentro do presente vivenciado e compartilhado pelo grupo” (2004, p. 32).

É importante que a arte do cinema compareça nas salas de aula como arte tal qual ela é no mundo e não somente como um pretexto para abordagem de conteúdos dos currículos oficiais ou ainda como mera quebra da rotina estressante. O professor e professora não podem deixar de trabalhar a linguagem do cinema e suas potencialidades, ainda que levem o cinema para sala de aula com o intuito de ensinar geografia ou história.

Cezar Migliorin, em seu ensaio *Cinema e escola, sob o risco da democracia*, argumenta que:

O cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme. Digamos assim: a democracia é o acontecimento que provoca o encontro não organizado de diversas inteligências, uma ação em si emancipatória. (MIGLIORIN, 2010, p. 112)

Sendo assim, a relevância da formação visual, não apenas dos profissionais com habilitação em artes, mas de todos os professores da escola e demais profissionais se faz necessário para que os profissionais que levam filmes para suas aulas desenvolvam um conhecimento estético e contextual das obras que permita desenvolver com os e as estudantes múltiplos aprofundamentos sobre a forma como as narrativas cinematográficas são construídas. Como aponta o pesquisador Flávio Desgranges (2006, p. 23): “assim, apropriar-se da linguagem é apropriar-se da história, conquistando autonomia para compreendê-la e modificá-la ao seu modo. Compreender o passado, situar-se no presente e sentir-se capaz de projetar-se no futuro”

Para que os múltiplos letramentos sejam desenvolvidos e o estudante seja impulsionado a pensar criticamente, é indispensável que trabalhem na mediação das obras audiovisuais apresentando-as de forma completa e dando espaço para que os estudantes consigam expor seus sentimentos, elaborar e, enfim, relacionar-se com o filme a partir de suas experiências no mundo. Os processos de realização e exibição audiovisual na escola precisam buscar se afastar cada vez mais das experiências de passividade que muitas vezes a criança, o jovem ou a pessoa adulta, encontra em outros espaços e provocá-los a “chocar os ovos da experiência” cinematográfica por meio da aproximação e do afastamento das experiências fílmicas. Sobre isso Desgranges aponta que:

Para criar, para regressar à sua consciência de espectador, exterior ao mundo narrado, conquistando a autoria da obra de arte, o contemplador precisa imprimir uma atitude rítmica que quebre e descompasse o rito da cena, desvencilhando-se da obra e lançando-a de volta a si mesmo, paralisando, assim, o tempo presente para debruçar o pensamento sobre as situações apresentadas. (DESGRANGES, 2006, p. 30)

Os momentos de produção ou visionagem de filmes, podem se tornar plenos de aprendizagens, constituindo na sala de aula uma comunidade do filme ou comunidade de cinema, que parte da mesma obra, isto é, o filme, para destrinchar os aspectos que tocam cada um de forma particular. Uma comunidade horizontalizada, em que educadores e estudantes compartilham e aprendem uns com outros, em comunhão, por meio da partilha de experiências de sensibilidade no ambiente escolar. É preciso que ver um filme de forma coletiva no espaço educacional seja também ocasião de apreciar e adquirir conhecimentos sobre roteiro, direção, interpretação de atores, fotografia, trilha sonora, direção de arte, figurino, dentre outros elementos formadores do artístico

no cinema, mas sobretudo para o estímulo das práticas reflexivas de cada sujeito envolvido nas experiências pedagógicas. O advento de uma comunidade de cinema no ambiente escolar expande a percepção de uma obra para além das opções estéticas da criação, pois abrange as questões subjetivas, sociais e políticas de sua concepção. Como indica César Guimarães:

O advento da comunidade como invenção do comum só pode se dar, entretanto, sob o modo de uma incessante demanda de formas cinematográficas sempre por criar, indeterminadas e indetermináveis, abertas em sua destinação. Não há como identificar, de antemão, as cenas de constituição do comum, que só podem existir à medida que são inventadas pelos filmes; não podemos distinguir a priori onde estão as cenas de dissenso que eles inventam; só podemos notar sua aparição imprevista em um campo social e, a partir daí, avaliar a perturbação que introduzem no sensível comum a uma comunidade. Esse processo envolve não apenas a relação entre quem filma e quem é filmado, mas também a relação com os espectadores, convocados a ver essa cena que se desenvolve para eles, e que os implica e os interpela. Trata-se, portanto, de ultrapassar a questão do ponto de vista (de onde olhamos e como filmamos), compreendida correntemente sob o modo da enunciação fílmica, para alcançar, duplamente, o lugar do qual olhamos e sob o qual somos olhados (...). (GUIMARÃES, 2015, p. 49-50)

O conhecimento é um terreno em disputa na escola. Haverá quem diga que conhecimento é o que consta nos currículos oficiais, outros irão sustentar que conhecimento consiste nos saberes úteis para aprovação em exames seletivos ou para o exercício de atividades profissionais. No entanto, o conhecimento pode escapar ao pragmatismo e ser um elemento importante para o crescimento pessoal dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os esforços estéticos dos artistas são incorporados às experiências nas salas de aula de educadoras, educadores, educandas e educandos para que sejam criadas novas possibilidades de expressão e compreensão de mundo.

A criação das comunidades de cinema no ambiente escolar, bem como os processos de mediação derivados dela, somam-se aos esforços de se fazer do cinema na escola um bom propulsor do desenvolvimento de habilidades por meio do compartilhamento de experiências sensíveis. Ao explorar diferentes linguagens, como salienta Belmiro (2014, p.187), “o professor tem em mãos a oportunidade, não só de reconhecer os diversos modos de que a criança se utiliza para representar o mundo, mas de ajudá-la a se reconhecer no mundo e apreciá-lo com discernimento.”

Um processo de mediação que não esteja pautado nas hegemonias colonizadoras das artes e do pensamento, e sim no campo das experiências de alteridade e no letramento visual, pode passar pela escola, com a valorização e elaboração das narrativas dos estudantes e na construção de uma comunidade de cinema envolvida num contexto em que o processo de realização audiovisual seja uma experiência de ensino-aprendizagem, centrada na escuta sensível e no constante processo de questionamento do visível e do invisível, tanto para quem representa quanto para quem é

representado, tanto para professoras e professores quanto para estudantes, tanto para quem produz quanto para quem é espectador. Como escreve Ramón Cabrera Sarlot:

Uma vez com um critério sobre a arte, que supera as margens institucionais do *mainstream* e reinsere e reconhece a arte como mobilizadora social, agente de troca e transgressão de sentido não apresentado a morfologias concebidas, o educador de arte orientado desde uma cartografia da dissidência, recorre a diversidade de caminhos que compartilha com seus educandos como uma travessia da transgressão e da surpresa. (SARLOT, 2015, p.110)

Embora o educador seja a pessoa que, a priori, esteja munida de um conhecimento prévio sobre a obra, acerca dos processos da técnica e da linguagem audiovisual e possa vir a trazer as questões disparadoras para a reflexão, seja do processo de visionarem ou da realização, o processo de mediação desempenhado pelo professor com o cinema na escola configura-se não como uma ponte que leva os/as estudantes até a obra cinematográfica e a todos os seus meandros de entendimento. Seria mais interessante pensar que a condução do educador/a que vai até certo ponto do caminho a partir do qual é necessário ir para enfrentar as correntezas provocadas pelo filme que está sendo assistido ou produzido. Por que a partir dali é preciso que haja um mergulho profundo na busca de desvelar os sentimentos e reflexões que a obra pode reverberar em cada um e de maneira singular em cada situação.

2.4. Narrativas de si mediadas pelo cinema: uma poética de criação cinematográfica transformadora

As pesquisas sobre escrita e narrativa de si nas universidades filiam-se a um modo de produzir conhecimento que leva em conta vivências e processos individuais que impulsionam epistemologias decoloniais. Como já explicitado anteriormente, a independência dos países africanos e latino-americanos que antes eram colônias de países europeus não pôs fim ao imaginário instaurado pelo colonizador. Ao contrário, as referências de ideias, artes e saberes que temos ainda não apenas são do continente europeu, como também ainda relegam a segundo plano as construções dos países emergentes.

O pertencimento a grupos sociais subalternizados ou a uma classe trabalhadora, constitui-se um severo entrave para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades de milhões de vidas brasileiras. A população negra brasileira é, historicamente, excluída de espaços de poder e prestígio na sociedade. As periferias, habitadas principalmente por pessoas negras, são berços de inúmeras expressões culturais variadas, no entanto, além do projeto genocida de morte das juventudes

periféricas, há uma extrema desvalorização de suas expressões como cultura de origem não europeia.

Algo semelhante verifica-se com as religiões de origem africana, tidas como inferiores e primitivas dentro de uma cosmovisão eurocêntrica. A deturpação de crenças e valores de culturas não eurocêntricas age fortemente para a perpetuação do racismo e da desigualdade por razões étnicas em território brasileiro, interferindo em todas as instâncias das vidas dos sujeitos: pessoal, social, política e econômica. Assim, Nilma Lino Gomes aponta que:

Quando não refletimos seriamente sobre essa situação e, quando a sociedade não constrói formas, ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores, estamos contribuindo para a reprodução do racismo. É preciso ensinar para os(as) nossos(as) filhos(as), nossos alunos(as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros. (GOMES, 2005, p. 49)

Considerando os mais de três séculos de escravidão, as máculas deixadas por esse período e o crescente retrocesso das políticas públicas para população afrodescendente brasileira efetuadas pelo Estado nos últimos anos, com exceção das políticas de ações afirmativas e política de cotas que tornaram possível o ingresso das e dos estudantes negros/as na Universidade com um pouco mais de equidade.

Atualmente os jovens pretos, bem como as populações adultas do mesmo perfil étnico, veem-se em filmes, séries, telenovelas, comerciais, muito mais do que algum tempo atrás, no entanto essa representação opera nos limites da adequação a um contexto social que exige a presença das pessoas pretas nas telas, todavia isso não ocorre na proporção da população declarada negra no Brasil e ainda existe o risco de que uma representação, esvaziada de sentido e consciência política, torne-se mais um mecanismo para disseminar preconceitos. Nesse sentido, Ana Lúcia Silva Souza, em seu livro *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop* esclarece que:

A escola de hoje recebe diversas subjetividades inscritas nas histórias de vida de seus atores. No entanto, alguns valores e princípios nem sempre são pertinentes à valorização das diferenças. A situação desigual é realidade vivida por diferentes

sujeitos, a depender dos aspectos identitários – classe, gênero, etnia, regionalidade, sexualidade, raça – que socialmente hierarquizam e inferiorizam determinados grupos. Porém, a falta de equidade mostra-se mais aguda para as pessoas de ascendência africana em cujos corpos os traços fenotípicos ainda são motivo de preconceito e de discriminação, nem sempre explicitados verbalmente, mas relatados em diversas pesquisas educacionais. (SOUZA, 2011, p.44)

A ferida aberta da escravidão, a não reparação histórica e a baixa representatividade dos corpos negros são questões que prejudicam tanto os processos de ensino-aprendizagem dos e das estudantes quanto a construção de suas identidades. No ambiente escolar, é perceptível exemplos de crianças, jovens e até mesmo adultos que não conseguem ou se recusam a reconhecer suas identidades negras, pois tem dificuldades de aceitação dos seus próprios fenótipos, sempre vinculados a representações negativas. No que refere-se ao papel da educação no contraponto a essa ideologia colonial, Nilma Lino Gomes questiona:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2005, p.43)

O cinema, numa perspectiva decolonial, pode estabelecer um novo modo dos e das estudantes se relacionarem com a escola e com a sociedade e com eles mesmos, tanto no sentido do resgate e registro de suas histórias, como nos processos de autoconhecimento impulsionado pelas narrativas autobiográficas que levam ao processo de emancipação. Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987) afirma que:

Expressar-se, expressando o mundo, implica o comunicar-se. A partir da intersubjetividade originária. Poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo portanto. Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo (...) A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo. A palavra pessoal, criadora, pois a palavra repetida é monólogo das consciências que perderam sua identidade, isoladas, imersas na multidão anônima e submissas a um destino que lhes é imposto e que não são capazes de superar, com a decisão de um projeto. (FREIRE, 1987)

Os processos de aquisição de linguagem e múltiplos letramentos podem ser pensados a partir das narrativas de si no cinema, visto que a arte da produção cinematográfica e audiovisual leva para dentro dos muros da escola sentimentos nos quais nos identificamos e passamos a refletir na ação de

ver ou realizar filmes. Essa formação humana e intelectual proporcionada pelo cinema alia-se a educação no intuito de proporcionar um ensino que afete os e as estudantes em sua integralidade intelectual e socioemocional, sobretudo nas escolas localizadas em comunidades em que tais acessos foram historicamente negados ou dificultados.

Neste sentido inserir na escola metodologias de trabalho com cinema que favoreçam as mais diversas formas de expressão das juventudes brasileiras é urgente e necessário. O cinema, as práticas de realização audiovisual e o trabalho com as narrativas autobiográficas podem ser fatores relevantes para que os meninos e meninas não apenas sejam representados por meio da grande mídia, que normalmente coloca um ou dois negros em suas produções para responderem a uma demanda social do movimento negro, mas, principalmente, esses jovens possam, por meio da educação e do cinema, apropriar-se dos meios de produção das narrativas e contar suas próprias histórias, do ponto de vista dos seus lugares sociais, da sua comunidade e das opressões que os cercam.

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (JOSSO, 2007, p.414)

A escritora Conceição Evaristo fala sobre o conceito de escrevivência na literatura como uma forma de mulheres e homens, de origem negra, escreverem sobre suas experiências pessoais e de observação do mundo ao redor como forma de resistência e elaboração da vida. Conceição Evaristo (2020) ressalta que:

(...) nunca pensaria a escrevivência como possibilidade de domínio do mundo. Mas como uma pulsação antiga, que corre em mim por perceber um mundo esfacelado, desde antes, desde sempre. E o que seria escrever nesse mundo? O que escrever, como escrever, para que e para quem escrever? Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. Por isso, repito uma pergunta reflexiva, que me impus um dia ao pensar a minha escrevivência e de outras. Indago sobre o ato audacioso de mulheres que rompem domínios impostos, notadamente as mulheres negras, e se enveredam pelo caminho da escrita: “O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e, quando muito, semialfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita”? (EVARISTO, 2020, p.34-35)

Desse modo busquei durante a realização do documentário *Um desenho*, várias emoções um processo de construção audiovisual pautado na escuta sensível e atenta com as mulheres que aceitaram fazer parte do documentário, em consonância com o conceito de escrevivência presente na obra de Conceição Evaristo e de tantos e tantas cineastas que fazem emergir suas narrativas por meio da escrita de si em suas produções audiovisuais. As mulheres de *Um desenho*, várias emoções possuem várias facetas que perpassam as questões sociais, políticas e econômicas da sociedade na qual vivemos. Mulheres que não se limitam apenas a funções laborais executadas na escola, além de enxergar na educação um potencial de transformação social e em cujas falas podemos encontrar recortes de aspectos da realidade na qual vivemos.

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo, que coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.

bell hooks

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo discuto a mudança de rumos na pesquisa, bem como a metodologia utilizada no desenvolvimento dos trabalhos que resultaram em um documentário realizado com três trabalhadoras da educação a partir das oficinas no Laboratório de Práticas Audiovisuais da Faculdade de Educação.

3.1. Caracterizando o estudo

Esta pesquisa, é de base qualitativa, por ser de “particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida (...)”. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões (FLICK, 2009, p. 20). As discussões aqui tratadas fazem parte do escopo dos estudos que relacionam cinema e educação. A pesquisa investiga a potência das narrativas de si mediadas pelo cinema tendo como base uma experiência de realização audiovisual realizada, em contexto de oficinas, com três trabalhadoras da educação pública na biblioteca da Escola Municipal Rui da Costa Val (Biblioteca Menino Maluquinho) consideradas correalizadoras do presente trabalho, uma vez que, sem as narrativas delas, a discussão em torno das temáticas discutidas no trabalho não seriam possíveis.

O projeto de pesquisa inicial previa ações a serem desenvolvidas com estudantes do nono ano do Ensino Fundamental da escola supracitada, todavia, em função da pandemia de COVID-19 e o fechamento das escolas para contenção da propagação do vírus, o percurso da pesquisa precisou ser modificado, de modo que as atividades realizadas no Laboratório de Práticas Audiovisuais da Faculdade de Educação da UFMG (LAPA) , entre setembro de 2019 e fevereiro de 2020, são as

bases desse estudo sobre cinema, educação e narrativas de si¹⁴. As filmagens das conversas com as três educadoras que deram origem ao documentário *Um desenho, três emoções* ocorreram em novembro de 2019 e os diálogos completos totalizaram mais de duas horas de gravações. Esses relatos explicitam os laços afetivos e profissionais delas com a escola. O documentário foi integralmente transcrito para facilitar o processo de análise das falas das protagonistas. As conversas fluíram em torno de um quadro emoldurado com um desenho da escola feito à mão e foram conduzidas com algumas perguntas norteadoras previamente estabelecidas.

As narrativas de si no campo epistêmico da pesquisa qualitativa em educação, segundo Passeggi, Nascimento, et al (2016, p.114) “assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela.” Este estudo analisa os relatos das três mulheres que, entrelaçados com o meu próprio relato no curta-metragem, trazem diferentes percepções pessoais sobre a educação que são tratadas nesta pesquisa à luz das perspectivas das narrativas de si atravessadas por questões de raça, classe e gênero, pois como argumenta bell hooks:

Há um grande trabalho a ser feito quando usamos confissão e memória como uma forma de teorizar a experiência e aprofundar nossa conscientização como parte do processo de politização radical. Frequentemente experimentamos prazer e alegria quando compartilhamos histórias pessoais, proximidades, intimidades. É por isso que o pessoal tem tido tamanho destaque no discurso feminista. Para reafirmar o poder do pessoal e, ao mesmo tempo, não se prender às políticas de identidade, devemos trabalhar para vincular narrativas pessoais com o conhecimento de como devemos agir politicamente para mudar e transformar o mundo. (HOOKS, 2019, p.229)

A pesquisa desenvolveu-se em duas fases: as oficinas no LAPA e a intervenção na escola, tratando-se dessa forma, de uma pesquisa-ação, pois o desenvolvimento do estudo está implicado tanto pelo meus atravessamentos enquanto educadora na Escola Municipal Rui da Costa Val quanto como pesquisadora atuante na mesma instituição. Segundo Michel Thiollent (2011, p.8) a pesquisa-ação caracteriza-se por ser:

(...) um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2011, p. 20)

¹⁴ Em junho de 2021, o LAPA voltou a se reunir. Foram cinco encontros virtuais em que cada um dos educadores/as integrantes convidaram estudantes de suas respectivas escolas para participarem de processos de criação audiovisual on-line. Esses encontros ocorreram na plataforma Google Meet e foram mediados pelos pesquisadores/as Clarisse Alvarenga, Alécia Melo, Flávia Peret e Arthur Medrado. Eu participei juntamente com duas adolescentes do nono ano do Ensino Fundamental da EMRCV. O trabalho resultou em vários curtas-metragens que mesclaram as linguagem poética e audiovisual.

Sendo assim, eu participo e partilho significados com as sujeitas e correalizadoras desta pesquisa, ao mesmo tempo em que busco a distância necessária para uma análise ética e cuidadosa dos dados, pois de acordo com Michel Thiollent (2011, p.7) “no processo de pesquisa-ação estão entrelaçados objetivos de ação e objetivos de conhecimento que remetem a quadros de referência teóricos, com base nos quais são estruturados conceitos, as linhas de interpretação e as informações colhidas durante a investigação.” O diário de campo que utilizei durante todo o meu percurso no LAPA também foi uma fonte importante de registro e coleta de dados desta pesquisa.

3.2. Laboratório de Práticas Audiovisuais da Faculdade de Educação da UFMG:

O Laboratório de Práticas Audiovisuais (LAPA) configura-se como um projeto de extensão e pesquisa coordenado pela professora da Faculdade de Educação, Dra. Clarisse Maria Castro de Alvarenga. O LAPA foi um dos quatorze projetos selecionados em um edital de financiamento da Fundação Carlos Chagas (FCC) e do Itaú Social no ano de 2018 para iniciativas de pesquisa focadas nos anos finais do Ensino Fundamental¹⁵. Em 2019, ano do meu ingresso no Mestrado Profissional em Educação e Docência, fui convidada pela professora Clarisse Alvarenga para integrar o projeto que tem como objetivo pesquisar e criar metodologias de inserção do cinema nos anos finais do ensino básico.

A equipe do LAPA é um grupo intercultural, formado por pesquisadores, realizadores audiovisuais e profissionais da educação básica de cinco escolas públicas pertencentes às redes estadual e municipal de ensino de Belo Horizonte, bem como de comunidades indígenas de Minas Gerais. Na ocasião da adesão do projeto foi sugerido pela professora Clarisse e pela supervisora do projeto na Fundação Carlos Chagas que as escolas participantes tivessem dois representantes cada uma, a fim de que a continuidade do projeto não ficasse comprometida caso um dos membros saísse da escola. No entanto, a minha companheira de trabalho precisou sair do projeto por motivos pessoais, fato que fez com que a Escola Municipal Rui da Costa Val tivesse apenas uma representante nas trilhas formativas do LAPA.

A primeira etapa formativa, concluída em fevereiro de 2020, previa que os educadores desenvolvessem as suas próprias produções fílmicas, abordando questões pertinentes à temática das relações étnico-raciais, mediados pelas oficinas que destrinchavam tanto os aspectos estéticos do cinema produzido fora do circuito comercial hegemônico, quanto os aspectos técnicos, relacionados ao uso dos equipamentos necessários para a realização audiovisual, como câmeras, microfones e

¹⁵ Em 2019, estive em SP junto com Clarisse Alvarenga e uma educadora da Terra Indígena Xakriabá, Valneci Xakriabá, para participar de um seminário da Fundação Carlos Chagas relacionado ao edital mencionado. Em 2020 houve um segundo seminário na modalidade remota em que todos os integrantes do LAPA participaram.

procedimentos de montagem e edição das imagens.

As oficinas foram oferecidas aos sábados na Faculdade de Educação da UFMG e contaram com visionagem de obras que privilegiam a pluralidade de narrativas, estéticas e técnicas de produção cinematográfica. As exposições eram comentadas pelos integrantes do LAPA e seguidas de amplos debates tanto sobre os processos de produção dos filmes quanto de seus impactos nos espectadores. As oficinas também contavam com momentos de aprendizagem prática, quando saíamos da sala para realizar experiências fílmicas acerca de algum tópico da aprendizagem do dia, denotando uma abordagem do ensino de cinema em consonância com os processos realizados nos Ateliê Varan¹⁶, espaços onde, de acordo com Juliana Araújo e Michel Marie (2016, p.8), “a pedagogia desenvolvida privilegia o acesso imediato à prática e à autoavaliação crítica coletiva. Ainda segundo os mesmos autores (2016, p.8) “essa pedagogia poderá servir de referência a diversas escolas que pretendam escapar às limitações do cinema dominante, fundado no roteiro, no longa-metragem e em atores profissionais.” Em 2020, Juliana Araújo e Michel Marie estiveram em uma proveitosa manhã de sábado no LAPA e conversaram com os educadores de Belo Horizonte sobre a metodologia de ensino de cinema dos Ateliê Varan.

A segunda etapa previa uma intervenção nas escolas, com os educadores aplicando os conhecimentos desenvolvidos nas oficinas com os estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Porém, com a iminência da epidemia de COVID-19, logo após o encerramento na primeira fase do LAPA, as oficinas foram suspensas presencialmente e o projeto de realização audiovisual com os e as estudantes das escolas participantes foi suspenso temporariamente.

3.3. Encontros de formação do Laboratório de Práticas Audiovisuais (LAPA): memórias registradas em um diário de campo

3.3.1. Primeiro encontro

O primeiro encontro das oficinas do processo formativo do LAPA foi um seminário que ocorreu em uma manhã do dia 21/09/2019, no Jardim Mandala, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em que a coordenadora Clarisse Maria de Castro Alvarenga reuniu todas as pessoas envolvidas no projeto, de Belo Horizonte e do território indígena Xacriabá, para explicar nos mínimos detalhes todo o projeto de extensão. Clarisse discorreu sobre o principal objetivo da iniciativa, que é, por intermédio do audiovisual, trabalhar as questões afro-

¹⁶ Ateliers de ensino de cinema, fundados 1981 por Jean Rouch e Jacques d'Arthurs, com o objetivo de formar jovens cineastas em países onde a produção cinematográfica ainda não estava estabelecida.

brasileiras e indígenas nas escolas com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Eu estava a par do projeto porque em julho havia ido a São Paulo com Clarisse para participar das oficinas na Fundação Carlos Chagas. Esse encontro no Jardim Mandala foi muito importante, pois além de conhecer todos os educadores envolvidos no LAPA, também tive o primeiro contato com os formadores do projeto, parceiros de Clarisse, Marco Scarassatti, Alexia Melo e Silvia Miranda. Foi uma recepção muito calorosa, com um café da manhã cuidadosamente preparado. Após a refeição, todos se apresentaram e falaram um pouco sobre si e sobre suas trajetórias de trabalho com cinema e educação. Clarisse fez uma longa explanação sobre o Projeto LAPA, abordando desde a concepção do projeto, até a aprovação pela Fundação Carlos Chagas e as oficinas de trabalho em São Paulo. Falou sobre a importância do cinema aliado à educação em tempos tão difíceis e de como essa parceria pode agregar tanto ao ensino quanto à arte cinematográfica. Explicou a proposta do projeto apresentado à Fundação Carlos Chagas, isto é, atender estudantes que estão nos anos finais do Ensino Fundamental, inserir o audiovisual nas escolas e fomentar a discussão sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Ela solicitou que eu e Cizinha, a professora xacriabá que também esteve em São Paulo, comentássemos sobre nossa experiência nas oficinas de trabalho da Fundação Carlos Chagas. Clarisse explanou sobre o plano de trabalho nas escolas e do cronograma dos encontros que ocorreram tanto em Belo Horizonte quanto no território xacriabá. Ela informou também que os participantes do projeto receberiam uma ajuda de custo no valor de R\$500,00 até o fim do projeto. Ademais, explicou que cada educador envolvido teria que desenvolver seu próprio projeto audiovisual na primeira fase do projeto em 2019. A temática desse projeto seria livre e teria como principal objetivo inserir os educadores em todas as etapas formativas pelas quais os estudantes passariam em 2020. Essa primeira fase seria nossa formação em audiovisual que culminaria com o desenvolvimento de um projeto que poderia ou não, dependendo da decisão dos próprios educadores, ser realizado na escola. A segunda fase, que começaria em fevereiro de 2020, dizia respeito às oficinas que realizaríamos com os estudantes e a produção audiovisual deles.

3.3.2. Segundo encontro

O segundo encontro do LAPA ocorreu no dia 28/09/2019, no horário de 8h30 às 17h30 em uma sala na Faculdade de Educação que, entre outras funções, agora também sedia o LAPA. Esse encontro foi muito rico e produtivo, pois Clarisse nos apresentou novas abordagens de cinema e produção audiovisual, trazendo alguns trechos de filmes de Andrea Tonacci e produções realizadas por cineastas indígenas, como Patrícia Ferreira Para Yxapy. Foi um dia de muita discussão, reflexão

e visionagem de obras que têm uma abordagem sensível sobre várias temáticas. Durante as discussões tanto Clarisse como Alexia ressaltaram os aspectos variados das narrativas e da linguagem usada pelos cineastas.

3.3.3. Terceiro encontro

O terceiro encontro do LAPA aconteceu, no dia 05/10/2019 também no horário de 8h30 às 17h30. Contudo eu só pude participar na parte da tarde. Nesse dia, continuamos o processo de visionagem, assistindo a trechos de filmes de Eduardo Coutinho. Alexia trouxe vários trabalhos realizados por ela, exemplificando os vários modos de narrar que o audiovisual possibilita. Foram explicados e demonstrados os diferentes movimentos de câmera. Foi solicitado que fizéssemos em casa um exercício para o próximo encontro: fazer com o celular, ou uma câmera digital, três planos que retratassem nossas atividades cotidianas: um plano fixo, uma panorâmica e um travelling. Alexia deu uma aula de fotografia básica, com uma explanação que remontou ao início da fotografia até as câmeras mais modernas usadas atualmente.

3.3.4. Quarto encontro

O quarto encontro ocorreu no dia 19/10/2019 de 08h30 às 17h30. Nesse encontro, nós vimos os planos que foram solicitados no encontro anterior. Foi uma experiência riquíssima, pois tivemos a oportunidade de fazer comentários sobre os nossos próprios planos e os dos colegas. Clarisse e Alexia fizeram vários comentários e esclareceram várias dúvidas que surgiram durante a gravação dos planos. Nessa data já estava disponível uma câmera CANON, comprada para as atividades. Alexia explicou a montagem e principais funções do equipamento. Foi solicitado que cada pessoa fizesse três tipos de plano com a câmera CANON. Os movimentos solicitados foram: plano detalhe, plano geral e um plano fixo. Cada um de nós tinha em média 15 minutos para fazer o exercício. Depois que todos gravaram, nós assistimos e comentamos os planos e Clarisse e Alexia deram várias dicas e orientações. Nesse dia, discutimos e refletimos sobre as experiências fílmicas que estávamos pensando em desenvolver nas escolas.

3.3.5. Quinto encontro

O quinto encontro do ocorreu no dia 09/11/2019 de 08h30 às 17h30 e tivemos aula sobre arte sonora com o Marco Scarassatti. Essa aula ocorreu na manhã posterior às minhas gravações na

escola, realizadas no dia 08/11/2019. Na parte da manhã, fizemos um experimento com vários dispositivos sonoros que o Marco criou para a experimentação de diversas formas de escuta. Explicamos nossos projetos para ele e Marco deu várias dicas sobre como trabalhar o som nos projetos. Assistimos a trechos de *Homem-peixe*, filme de Clarisse Alvarenga. Marco explicou os aspectos sonoros presentes no filme. Assistimos a fragmentos de outros filmes com foco no aspecto das técnicas de som utilizadas. Foi um dia de trabalho muito proveitoso.

3.3.6. Sexto encontro

O sexto encontro da LAPA ocorreu no dia 07/12/2019 e nós fizemos a avaliação dos projetos audiovisuais desenvolvidos pelos educadores de BH, bem como traçamos algumas diretrizes para a semana de trabalho que iria ocorrer na última semana de janeiro de 2020. Também decidimos que iríamos usar essa última semana de janeiro para finalizar a edição das gravações que fizemos.

3.3.7. Visitas da coordenação do LAPA à Escola Municipal Rui da Costa Val (EMRCV)

No dia 02/10/2019, Clarisse e a assistente de pesquisa e realizadora audiovisual, Aléxia Melo, fizeram a primeira visita à Escola Municipal Rui da Costa Val. Elas foram recebidas por mim e pela diretora da escola, Vera Maria Ferreira da Costa Val, que é filha do patrono da escola. Nessa visita, Clarisse e Alexia apresentaram para a Vera o projeto da LAPA. Vera já havia assinado o contrato de autorização para que a escola pudesse participar do projeto e já conhecia o Laboratório por mim. No entanto, a visita de Clarisse e Alexia conferiram um outro grau de formalidade ao que eu já vinha falando sobre o LAPA com Vera. As visitantes foram muito bem recebidas pela gestora. Na eleição em que se elegeram, houve apenas uma chapa. Elas não tinham nenhuma experiência anterior com direção de escola. Vera é uma diretora que se esforça e trabalha muito em uma rotina escolar que quase sempre é muito dura, pois administrar demandas de professores, estudantes, funcionários e da Secretaria Municipal de Educação (SMED) não é tarefa das mais simples. A atual direção tem movido inúmeros esforços para trazer coisas boas para o Rui e contribuir cada vez mais para uma educação mais justa e igualitária. Vera sempre foi muito aberta a novas ideias e sempre faz tudo para viabilizar os projetos desenvolvidos na biblioteca e na escola, de modo geral. Ela tem uma sensibilidade muito grande para arte e é perceptível seu gosto por cinema e audiovisual. Nessa visita, Clarisse e Alexia tiveram o primeiro contato com a escola e apresentei para elas todos os espaços: salas de aula, quadra, cantina, sala de vídeo, etc.

A segunda visita de Clarisse ocorreu no dia 20/11/2019 e teve a presença da supervisora do

projeto, Maria Suzana Menin. No dia dessa visita, a escola estava em greve e havia poucos estudantes e professores. Clarisse e Suzana conversaram com a direção da escola, falaram sobre o LAPA e Suzana fez uma pequena entrevista comigo, perguntando coisas sobre minha experiência de formação no LAPA e a respeito de minhas ideias para desenvolvimento do projeto com os estudantes da Escola Municipal Rui da Costa Val. Naquela ocasião, conversamos sobre a possibilidade de apresentar o LAPA à diretoria de ensino da Regional Norte. Suzana reforçou a questão do desenvolvimento do projeto com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e sobre a proposta do LAPA no sentido de tratar as questões afro-brasileiras e indígenas por intermédio do audiovisual com os alunos do ciclo escolar citado. Clarisse e Vera apresentaram para Suzana todos os espaços da Escola Municipal Rui da Costa Val.

3.4. A gravação das imagens

O processo de gravação do documentário *Um desenho, três emoções* ocorreu de acordo com um cronograma elaborado entre os educadores de Belo Horizonte durante as oficinas. Cada projeto teve um dia para usar o equipamento e fazer as gravações necessárias. Eu gravei no dia 08/11/2019 na parte da noite, após às 17h30. No dia das gravações, Alexia Melo, uma pesquisadora e realizadora audiovisual membra do LAPA, levou os equipamentos (câmera, gravador e tripé) até a escola e também acompanhou e auxiliou com várias dicas as gravações tanto da parte externa da escola, quanto das entrevistas. Achei uma experiência incrível operar a câmera e fazer as perguntas para minhas entrevistadas. Eu já tinha algumas perguntas estruturadas, mas o que julguei que seria uma entrevista com respostas objetivas tornou-se uma deliciosa conversa sobre a escola, a vida e os sonhos das minhas personagens. Se houve alguma inibição por parte delas, passou rapidamente. Elas se sentiram muito à vontade com a presença da câmera e da Alexia, uma pessoa nova para as três. Então abriram o coração e minhas perguntas estruturadas perderam o sentido, pois a conversa foi muito além do desenho ou das memórias escolares que ele poderia despertar. Foi incrível perceber como um objeto, um quadro emoldurado com o desenho da escola, pode despertar uma conversa tão rica, revelando três visões de educação, de arte e de mundo.

Operar a câmera e conduzir a conversa com as mulheres foi uma experiência mágica. As entrevistas ocorreram com a câmera fixa no tripé, onde eu apenas me preocupei em pensar em um enquadramento que contemplasse as entrevistadas e o quadro. Houve algumas vezes em que precisei parar as gravações por causa de algum som externo, como o barulho do vento nas persianas ou o arrastar de cadeiras na sala de vídeo, localizada no piso superior à biblioteca. As gravações na parte externa, do ponto de vista técnico, foram mais desafiadoras. Eu nunca havia pegado na câmera

numa situação noturna, então precisei fazer vários ajustes para garantir uma boa regulação de luz ou um foco adequado. Alexia auxiliou muito nessas gravações da parte externa, sempre me fazendo pensar sobre qual ideia eu gostaria de transmitir fazendo um plano dessa ou daquela forma. Comecei a gravar às 18h30 e terminei às 22h. Após as gravações, Alexia levou os equipamentos e ela mesma se encarregou de descarregar os cartões de memória, visto que no outro dia precisaria dos equipamentos liberados para gravar o encontro do LAPA.

As gravações fizeram-me refletir sobre a importância da escuta no ambiente escolar e sobre a riqueza de conhecer um pouco mais as pessoas que existem por trás dos profissionais. Quando temos a oportunidade de ouvir esses sujeitos entendemos muito mais as práticas deles e o modo como se relacionam no ambiente de trabalho. Se os processos de aprendizagem passam pela relações interpessoais no ambiente escolar, considero necessário valorizar, tanto quanto se valoriza o conteúdo, essas pessoas e relações. Essa etapa lançou algumas luzes sobre as metodologias de inserção no audiovisual no ambiente escolar, pois, a partir dessa experiência, percebi que trabalhar a perspectiva das narrativas de si mediadas pelo cinema facilita um processo de escuta afetiva que poderia vir a ser um caminho a ser trilhado com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Rui da Costa Val. Tendo como base a minha própria experiência de criação com o cinema na escola, pude notar que os e as estudantes poderiam também ter a mesma oportunidade e certamente produziram outros aprendizados.

3.5. Os processos de montagem e edição

As oficinas de montagem e edição das imagens ocorreram durante cinco dias de dezembro de 2019 e durante dez dias do mês de janeiro de 2020, representando a parte mais desafiadora no meu processo de realização audiovisual. Embora estivéssemos acompanhadas por profissionais competentes, sensíveis e experientes, o volume do material (que não havia sido assistido previamente) e a complexidade das conversas com as trabalhadoras confrontavam-se com o pouco tempo e a meu completo desconhecimento das ferramentas de edição.

O receio de não conseguir finalizar o trabalho contribuiu para um processo de angústia que foi prontamente identificado e mediado com o afeto e a competência necessários. A equipe de trabalho no LAPA configurou-se durante toda a primeira fase das oficinas como uma verdadeira comunidade de aprendizagem, em que a professora Clarisse coordenava um grupo que estabelecia uma forma de aprendizado baseado na escuta ativa, comprometimento com as dificuldades uns dos outros e uma torcida mútua para que todos os filmes fossem concluídos conforme o gosto dos realizadores. Mesmo sendo a única participante sem um par no grupo, senti-me profundamente

acolhida e respeitada, inclusive nos momentos de maior ansiedade e inquietações. Essa experiência de aprendizagem de algo novo e desafiador num contexto de comunidade de aprendizagem mediada pelo apreço às diferenças e pelo respeito aos processos subjetivos dos sujeitos envolvidos é rara em ambientes acadêmicos, em que costumam imperar um clima de cobrança e competitividade.

Ao final dos cinco primeiros dias, eu já havia assistido a todo o material bruto e feito as primeiras marcações. Houve um dia dessa semana que ocorreu uma pane em uma das redes de energia da UFMG e ficamos sem luz no Laboratório. Esse fato atrasou o andamento do trabalho de edição e provocou um clima de ansiedade muito grande. Eu sentia que deveria terminar o trabalho para apresentá-lo o quanto antes às protagonistas do documentário. Em janeiro de 2020, foram marcadas novas datas para a continuidade dos trabalhos de edição no LAPA, onde fomos instruídos a fazermos os cortes finais e uma pré-finalização dos filmes. Foi nesta etapa que escrevi um texto para intercalar as narrativas de Maísa, Selma e Graça com a minha própria narrativa e o meu lugar na escola. Isso já era algo que eu tinha em mente e foi justamente pensando em fazer esse diálogo que gravei as cenas da caminhada do lado de fora da escola até a entrada dentro da Biblioteca Menino Maluquinho.

Na indisponibilidade da câmera profissional do LAPA, gravei as imagens que compõem a cena final, mostrando o percurso da minha caminhada da biblioteca até o segundo andar da escola com a câmera do meu smartphone. Aquele olhar do alto para o pátio praticamente vazio da escola era o olhar de uma mulher em um dos seus mais profundos processos de entendimento de si mesma e me fez perceber também a escola de uma maneira afetiva, como não me lembro de ter percebido antes. Foi um momento marcante porque reconfigurou minha presença, reposicionando-me num lugar em que estou cotidianamente.

Ademais, procurei no processo de montagem do filme entrelaçar a minha trajetória pessoal, como mulher negra, moradora de periferia e profissional da educação, ao desenho a partir das narrativas de três mulheres, companheiras de trabalho e de lutas, no constante exercício de pensar o cinema, a educação e a vida. Desde a escolha das mulheres que participaram desse documentário até o processo de edição das imagens, minha intenção era fazer uma singela homenagem à Escola Municipal Rui da Costa Val como promotora do desenvolvimento de habilidades e reflexões que nos tornam mais criativos, mais sensíveis e quem sabe, até, mais humanos. Naquele momento, percebi a oportunidade de lançar o meu olhar sobre a escola e na relação com minhas colegas, modificar a maneira como em geral esse espaço é representado dentro da sociedade.

Em dezembro de 2020, Pedro Aspahan, um novo colaborador que passou a integrar a equipe do LAPA, em diálogo com os realizadores dos curtas, concluiu o processo de finalização das obras fazendo um último corte e colocando todas as logos, cartelas e realizando o tratamento final das imagens e do som. O filme que inicialmente tinha vinte e oito minutos passou a ter quinze, o que

facilitou a fluidez da narrativa. Esse corte final, mais sintético, apenas foi possível com a entrada de Pedro, um colaborador que não tinha participado do processo de gravação e, portanto, não estava envolvido emocionalmente com a realização do curta. Eu sempre me deparei ao longo do processo com a dificuldade de fazer cortes e talvez isso tenha sido o que tornou para mim a experiência da edição tão desafiadora.

As oficinas do LAPA foram importantes não apenas para que eu desenvolvesse o conhecimento técnico necessário para que tivesse condições de realizar meu curta e replicar esses conhecimentos com os estudantes da EMRCV, posteriormente, mas também para que me lembrasse dos desafios e complexidades que envolvem o aprendizado de algo novo. Essa experiência permitiu que eu acessasse uma visão muito mais empática e sensível para o processo de aprendizado dos estudantes, pois por ter vivenciado nas oficinas eu me despi da ansiedade e das pressões que envolvem um projeto dessa magnitude. Certamente, pude me ver de uma outra maneira dentro da escola e pensar aquele espaço da escola de um outro ponto de vista. Talvez esteja em jogo aqui a percepção sobre a possibilidade de uma alteração de posicionamento, como se eu pudesse estar na escola de uma outra maneira: menos presa às tarefas e às funções esperadas institucionalmente e mais atenta à minha presença na escola e à presença das pessoas.

E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos.

Conceição Evaristo

4. NARRATIVAS DE SI MEDIADAS PELO CINEMA: POÉTICAS DA CRIAÇÃO CINEMATOGRAFICA EM UMA BIBLIOTECA ESCOLAR

Este capítulo elucida como se deu a construção do argumento do curta-metragem documental *Um desenho, várias emoções* e traz à cena as narrativas das mulheres envolvidas na realização dessa experiência poética de criação cinematográfica no ambiente escolar: Maísa Alves Derme de Oliveira, Maria das Graças Ribeiro, Selma Fátima da Cruz e eu.

4.1. *Um desenho, várias emoções*: do argumento do filme à definição das trabalhadoras entrevistadas

A ideia do curta-metragem documental *Um desenho, várias emoções* foi concebida e amadurecida durante as oficinas do Laboratório de Práticas Audiovisuais (LAPA) da Faculdade de Educação da UFMG. Em cada encontro, desde o primeiro, sempre tirávamos um tempo para fazer uma discussão sobre como seria nosso processo de realização audiovisual. Sendo assim, criei um argumento que girava em torno de um desenho da escola feito em 2001, em ocasião do aniversário de 9 anos da EMRCV. A obra é assinada por estudantes das salas 03 e 04 do primeiro turno daquele ano. O desenho foi colorido com giz de cera e tem traços muito bem definidos e calculados. Ele retrata a escola daquela época, não tendo os espaços e a infraestrutura que existem atualmente. Durante o período de realização da pesquisa, não foi possível investigar a fundo os autores e autoras do desenho, sobretudo devido às restrições ocasionadas pela COVID-19. Pelo que soube, desde que foi entregue o desenho ficou na biblioteca da escola.

Figura 15 - Frame do curta-metragem *Um desenho*, várias emoções



Fonte: Arquivo Pessoal

Inicialmente eu pensei em fazer um resgate da memória da EMRCV por meio da história da feitura do desenho, tentando buscar os envolvidos na realização dessa obra. Havia pensado em gravar depoimentos de várias pessoas da época em que foi feito: diretoras, professoras, funcionárias e ex-estudantes da escola. Com o decorrer das oficinas no LAPA, e dos debates sobre o argumento, percebi que seria inviável recolher tantos depoimentos para um curta de 10 a 15 minutos. Decidi então focar no processo de reativação de memórias de algumas pessoas que trabalharam na escola.

Para essa missão escolhi três mulheres que trabalharam na Escola Municipal Rui da Costa Val: Selma, Maísa e Graça. Nenhuma dessas escolhas foi aleatória, visto que cada uma tem uma relação de afetividade seja com a escola, seja com arte, ou com a escola e com a arte simultaneamente. Além disso, todas tinham alguma relação com o desenho ou com as memórias que ele despertava. Esses múltiplos fatores fizeram-me acreditar na riqueza da conversa com elas, uma vez que, como menciona bell hooks:

Repensar maneiras de utilizar a confissão e a memória construtivamente leva o foco para longe da mera nomeação da experiência de alguém. Permite que pensadoras negras feministas falem sobre identidade em relação à cultura, à história, à política e ao que mais desafiar a noção de identidade como algo estático e imutável. Para explorar identidade em relação a estratégias de politização, pensadoras feministas devem estar dispostas a enxergar o eu feminino novamente, analisar como podemos ser crítica e analiticamente engendradas a partir de vários pontos de vista. (HOOKS, 2019, p.228)

Um desenho, várias emoções busca ressaltar o potencial de profissionais que, apesar das dificuldades que sempre enfrentaram no decorrer de suas caminhadas, veem na escola pública uma possibilidade de abrir portas e ampliar horizontes tanto para si mesmas quanto para crianças, jovens

e adultos que por ali passam. O encontro com as educadoras foi um momento que ultrapassou os limites de uma conversa formal para a gravação de um documentário. As três mulheres aceitaram o convite para fazer parte do projeto, já na minha primeira abordagem, demonstrando satisfação e alegria. Pelo modo como acolheram a proposta, pude perceber que falar sobre o desenho da escola em um filme era algo que de certa maneira colocava aquelas pessoas em uma posição de agência discursiva até então inédita para as três mulheres no ambiente escolar. Em seu livro, *Pode o subalterno falar?* Spivak (2010) traz argumentações sobre o silenciamento imposto às mulheres. “O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à mulher como um item respeitoso nas listas de prioridades globais.” (SPIVAK, 2010, p. 165).

Após o aceite das trabalhadoras de participarem da realização do curta, o primeiro passo foi criar uma cena em que pudéssemos conversar em torno do quadro que representa a escola. A convocação para olhar o desenho aproxima as mulheres de suas emoções, como se elas tivessem olhando para ele pela primeira vez, em um tempo de contemplação e reflexão que a rotina intensa de trabalho na educação frequentemente não permite. Se atualmente movimentos sociais e políticos lutam para redefinir a história pela ótica dos povos subalternizados, na gravação do documentário esse processo ocorreu em um nível micro, pois foram as próprias trabalhadoras de diferentes funções e posições que narraram a história da escola e de suas vidas. As narrativas dessas mulheres dão margem para um entendimento da história do bairro e da escola que não encerra possibilidades, ao contrário, ampliam as janelas da compreensão do território. Ao se expressarem, essas mulheres ensinam pela ótica da esperança, da percepção crítica dos movimentos sociais e da valorização de quem vive o dia a dia na luta por uma sobrevivência digna, incitando outras pessoas a tomarem atitudes semelhantes.

No filme, a representação da escola, por meio do desenho, foi colocada ao lado de três mulheres que contribuíram para construir a instituição. Ao mesmo tempo que voltamos ao passado, construímos pontes para percorrer o futuro de uma forma mais poética e consciente, rejeitando a escassez de oportunidades, vida e sonho relegado aos povos das periferias do mundo, pois como nos ensina Ailton Krenak em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (KRENAK, 2020, p.27): “E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.”

Embora o argumento do curta estivesse inicialmente pautado em desvelar as histórias da Escola Municipal Rui da Costa Val, provocadas pela obra artística colocada em cima da mesa, as memórias pessoais dessas mulheres e também a minha, ganham corpo em nossas vozes e o desenho torna-se uma ponte em comum em que cada uma de nós percorre um caminho de regresso, não só à história da escola, mas às nossas histórias de vida. Relacionamos o presente, o passado e o futuro, e fazemos o que Desgranges (2015) chama de “chocar os ovos da experiência”, como vimos no

capítulo anterior.

E se por um lado o desenho torna-se um dispositivo imagético que inaugura em cada uma de nós uma forma de nos entendermos enquanto mulheres e profissionais, por outro, a poética de criação cinematográfica na escola, proporcionada pela presença da câmera, é o que deflagra toda essa teia de relações entre desenho, nós e o trabalho, pois proporciona um olhar reflexivo sobre as nossas experiências laborais e permite que outras pessoas também nos vejam sob uma nova perspectiva a partir de nossas falas. A presença da câmera acionada pelo dispositivo desenho, provoca a experiência estética na escola, como assevera Ostetto e Kolb-Bernardes:

Trata-se de assinalar a presença e a importância da dimensão estética nos processos de construção das narrativas autobiográficas, onde diferentes linguagens e recursos expressivos potencializam as múltiplas interfaces do conhecimento de si, na relação sentimento-pensamento com e sobre o mundo (interno e externo a cada um), provocando diálogos de inteireza e intensidade vividas; onde o sensível e o inteligível são acionados, transformando saberes. (OSTETTO; KOLB-BERNARDES, 2015, p. 172)

Desse modo, o processo de gravação foi uma imersão no universo das entrevistadas e na relação delas com o ambiente escolar e o mundo. Uma conversa que rendeu momentos de emoção, aprendizado e trocas de experiência. A realização do documentário, além da criação do filme em si, proporcionou uma abertura para conversas que eu nunca havia tido com qualquer uma delas e que naquele momento fluíram de uma forma especialmente acolhedora, de modo que, por diversas vezes, encontrei-me refletida nos sentimentos e angústias delas. Sobre a potência das narrativas de si, mediadas pelo cinema Roberta Veiga, Carla Italiano e Ilana Feldman salientam que:

Assim, o cinema autobiográfico poderia, no avesso da evasão da privacidade, da hipertrofia da intimidade e da atrofia do político, vir a problematizar e fazer pensar em que medida o pessoal é político, a experiência de si coletiva, a inscrição do eu histórica. Como tem nos ensinado a linguística, a psicanálise e as filosofias do sujeito, não há sujeito senão já aí no mundo, assim como não há um eu fora de uma relação com um outro, já que todo relato de si constrói-se na e pela linguagem. É precisamente nessa busca por um eu, que nunca se concretiza ou se estabiliza imagetivamente, que o sujeito pode vir a se elaborar, uma vez que colocar-se em obra é um processo sem fim construído na relação com os dispositivos e com a linguagem do cinema constituintes da subjetividade por uma relação de exterioridade e alteridade. (VEIGA; ITALIANO; FELDMAN, 2017, p.12-13)

Tendo como trilha sonora o hino da escola em que a história é contada, executado por artistas locais e também educadores do Programa Escola Integrada¹⁷ da EMRCV, *Um desenho*,

¹⁷ O Programa Escola Integrada está presente nas 177 escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Nele, os estudantes realizam no contraturno, atividades diversas como oficinas de música, dança, artesanato, reforço escolar e aulas de informática

várias emoções é um elogio em audiovisual à experiência sensível que reside na educação ou à educação que reside na experiência sensível. O filme busca reunir o conhecimento produzido por educadoras e estudantes que resistem e lutam por melhores condições de trabalho, em uma sociedade caracterizada por inúmeras desigualdades e contradições. As narrativas pessoais dessas mulheres revelam um olhar afetivo sobre a instituição escolar retratada, sobre a arte e sobre o ofício de educadoras.

O ato de narrar o vivido carrega a essencialidade do poder de as pessoas se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias, atribuindo sentido aos diferentes itinerários percorridos. Ao comporem narrativas sobre a vida vivida, colocam-se em posição de escuta, olham para múltiplas direções, dentro e fora de si, reportando-se ao que foram, ao que são, ao que desejam ser; ao que fizeram, ao que fazem, ao que projetam fazer. Caminhos a percorrer podem ser evidenciados no processo. Pelo trabalho da reflexão, no tramado de relações percebidas, a construção de significados em torno de novas rotas que se anunciam é potencializada. (OSTETTO; KOLB-BERNARDES, 2015, p. 164)

Fundamentadas em suas subjetividades e experiências pessoais, as três trabalhadoras trouxeram relatos que nos convidam a pensar sobre as enormes desigualdades existentes em nossa sociedade e de que modo a presença do audiovisual compromissado com o rompimento do *status quo* na escola pode contribuir para fazer ecoar vozes, ampliar olhares e fazer com que essas produções realizadas nesse contexto sejam um contraponto às experiências passivas de espectadores que os estudantes experimentam na sociedade do espetáculo e da megalomania da indústria cinematográfica hegemônica. Ao direcionarem seus olhares para o desenho e falarem sobre suas histórias na educação e na vida, as vozes dessas mulheres, ecoam como narrativas “a contrapelo”, pois situam a escola pública, como espaço de direito e oportunidades para a classe trabalhadora, como argumenta bell hooks:

Quando nos desafiamos a falar com uma voz libertadora, ameaçamos até aqueles que podem, a princípio, afirmar que querem ouvir nossas palavras. No ato de superar nosso medo da fala, de sermos vistas como ameaçadoras, no processo de aprendizagem de falar como sujeitas, participamos da luta global para acabar com a dominação. Quando acabamos com nosso silêncio, quando falamos com uma voz libertadora, nossas palavras nos conectam com qualquer pessoa que viva em silêncio em qualquer lugar. (HOOKS, 2019, p.55)

Maísa, Graça, Selma e eu contemplamos o desenho enquanto revelamos sonhos, desafios e alegrias ao mesmo tempo em que contamos a história de uma escola por meio de nossas lembranças afetivas e de um processo de realização audiovisual que se pretendia pautado na escuta sensível, dialógica e de valorização das experiências e memórias dos sujeitos, em consonância com um modo

decolonial de fazer cinema, cada vez mais difundido por cineastas negros, indígenas, educadores e por outros grupos subalternizados historicamente e que passaram a contar suas próprias histórias criando outros modos de fazer filmes mais próximos às suas experiências.

Para a gravação do documentário, o desenho foi retirado da parede e colocado em uma mesa, na biblioteca da escola, ao lado da cadeira reservada às trabalhadoras. A câmera, posicionada de frente para esse cenário, não gerou qualquer estranhamento durante a conversa, foi como se não estivesse ali, era pra mim e para assistente de pesquisa do LAPA, Aléxia Melo, que as mulheres olhavam o tempo todo. Todos os relatos do curta-metragem são disparados pela mesma ideia: o desenho da escola. No entanto não há como dissociar o trabalho na escola das outras facetas das nossas vidas, o que torna nossos relatos, narrativas de si mediadas pela experiência do cinema que apresenta o desenho como dispositivo impulsionador das narrativas. A influência das questões políticas e sociais da nossa sociedade perpassam as falas, tornando os relatos uma janela para compreensão de nós mesmas e da nossa relação com a escola, os nossos sonhos, anseios e o território onde vivemos e/ou trabalhamos, pois como nas palavras de Butler (2021, p.18) “o ‘eu’ não se separa da matriz prevalecente das normas sociais éticas e dos referenciais morais conflituosos”. Por outro lado, as falas constituem-se como um recorte de tempo e espaço, pois não dimensionam a totalidade e a complexidade das nossas vidas, como afirma Butler:

Embora sejamos forçados a dar um relato de nossos vários si-mesmos, as condições estruturais em que o fazemos acabarão impossibilitando uma tarefa tão completa. O corpo singular a que se refere uma narrativa não pode ser capturado por uma narrativa completa, não só porque o corpo tem uma história formativa que é irrecuperável para a reflexão, mas também porque os modos em que se formam as relações primárias produzem uma opacidade necessária no nosso entendimento de nós mesmos. O sujeito sempre faz um relato de si mesmo para o outro, seja inventado, seja existente, e o outro estabelece a cena de interpelação como uma relação ética mais primária do que o esforço reflexivo que o sujeito faz para relatar a si mesmo. Além disso, os termos usados para darmos um relato de nós mesmos, para nos fazer inteligíveis para nós e para os outros, não são criados por nós: eles têm caráter social e estabelecem normas sociais, um domínio de falta de liberdade e de substituíbilidade em que nossas histórias “singulares” são contadas. (BUTLER, 2021, p.33)

Fica expresso nas narrativas a importância da educação pública numa comunidade recém-inaugurada, sobretudo para Graça e Selma, que, de nós quatro, são as que possuem maior tempo de atuação profissional na Escola Municipal Rui da Costa Val, ambas, à época da gravação com mais de vinte anos de serviços prestados na instituição. As duas situam a escola numa ótica de luta, sublinhando, em suas falas, as conquistas ao longo do tempo, tanto no bairro quanto na própria escola. A realização do documentário, mediada por um processo de produção audiovisual centrado na amplificação de vozes reprimidas e no uso de uma estratégia narrativa pautada na escuta sensível

e atenta, revela outros aspectos da vida dessas mulheres que nos ajudam a compreender questões de cunho sociocultural. Ainda de acordo com Butler:

Desse modo, o relato que dou de mim mesma no discurso nunca expressa ou carrega totalmente esse si-mesmo vivente. Minhas palavras são levadas enquanto as digo, interrompidas pelo tempo de um discurso que não é o mesmo tempo da minha vida. Essa ‘interrupção’ recusa a ideia de que o relato que dou é fundamentado apenas em mim, pois as estruturas indiferentes que permitem meu viver pertencem a uma sociabilidade que me excede. (BUTLER, 2021, p. 51)

Um desenho, várias emoções não é o primeiro filme realizado no bairro Jardim Felicidade. Durante a pesquisa consegui mapear três documentários realizados no território, todos realizados por membros da comunidade em parceria com instituições educativas ou sociais. Tais filmes mostram as vivências dos moradores por um ponto de vista com o qual ainda estamos pouco habituados na nossa sociedade, isto é, vemos representados os territórios periféricos e os sujeitos que neles residem num perspectiva que ultrapasse as representações que apenas servem para perpetuar estereótipos sobre pessoas e lugares.

Esses filmes produzidos no território trazem a perspectiva da humanização das experiências e da relação de reflexão dos corpos com o lugar, em processos de pensar a vida, proporcionando o resgate da sensação de pertencimento por meio de um olhar sensível e sobre as questões importantes para os habitantes do território. No entanto, ainda que vejamos experiências no bairro Jardim Felicidade e outras localidades que naveguem em direções diferentes, o tipo de abordagem humanista da produção audiovisual no contexto periférico caminha a passos lentos.

Percebe-se nitidamente, na mídia hegemônica, um modelo de representação dos sujeitos periféricos que se destaca tanto nos documentários, obras ficcionais ou programas televisivos, por privilegiar os “erros” em detrimento das potências, investindo na espetacularização das vulnerabilidades como a miséria e a violência, reforçando estereótipos e colocando as vivências dos sujeitos também na perspectiva do espetáculo, porém com uma roupagem menos agressiva, impondo aos indivíduos uma perspectiva da alienação e deturpando expressões artísticas e culturais em benefício da produção de uma imagem que não revela a integralidade do ser humano, com sua pluralidade de sentimentos e posicionamentos.

Ainda há muito trabalho para a produção de imagens em contextos periféricos, seja pelos próprios sujeitos, ou por meio de alianças, conseguindo confrontar as nuances do espetáculo midiático focado em representações que não dão conta de colocar as pessoas nos lugares de sujeitos de direitos, sonhos e diversidade. Portanto, um processo de mediação do cinema na escola que contribua para a criação de uma nova cartografia imagética, não pautada nas disparidades entre norte e sul e sim no campo das experiências de alteridade emancipatórias e no letramento

audiovisual pleno, pode passar pela escola, com a valorização e elaboração das narrativas dos estudantes periféricos e na construção de uma comunidade de cinema envolvida num contexto em que o processo de realização audiovisual seja uma experiência de ensino-aprendizagem, pautada na escuta sensível e no constante processo de questionamento do visível e do invisível tanto para quem representa quanto para quem é representado, tanto para quem produz quanto para quem é espectador.

Figura 16 - Frame do curta-metragem Um desenho, várias emoções



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 17 - Frame do curta-metragem Um desenho, várias emoções



Fonte: Arquivo Pessoal

4.2. Maísa: Arte como registro da memória

Na época da gravação do documentário, Maísa estava há cerca de quatro anos fora da escola. Havia pedido transferência para trabalhar mais próxima da sua casa. Quando trabalhávamos juntas, nós tínhamos uma relação cordial, mas não me recordo de nenhuma conversa entre nós que não as relacionadas ao trabalho e às demandas de atendimento da biblioteca. Uma ex-professora da EMRCV, que estava na direção à época da restauração do desenho, foi quem me passou o contato de Maísa. Ela não apenas aceitou o convite prontamente como contou detalhes do processo técnico e teceu considerações sobre o desenho, a partir da ótica de uma professora de Arte.

Figura 18 - Frame do curta-metragem Um desenho, várias emoções



Fonte: Arquivo Pessoal

Maísa foi a primeira professora de artes da EMRCV. Ela chegou logo quando a escola deixou de atender apenas aos estudantes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e passou a receber também estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Isso ocorreu por volta de 2015 e a escola começou a contar com professores com licenciaturas específicas nas diversas disciplinas inerentes ao currículo do Fundamental II, a saber: língua estrangeira, educação física, português, arte, matemática, história, ciências e geografia. Maísa fazia uma segunda graduação em Conservação e Restauração pela UFMG no período em que ingressou na escola e foi convidada pela direção para fazer a restauração do desenho, que se encontrava deteriorado e precisava de reparos, na ocasião do aniversário de vinte e cinco anos da EMRCV.

A referida professora chegou em um período em que a escola estava se adaptando ao ingresso dos estudantes na fase da adolescência e ficou um curto período na escola, cerca de três anos, porém desenvolveu um trabalho de valorização da disciplina de Arte, tanto pelos estudantes, quanto pelos outros profissionais e trabalhou pela participação ativa dos alunos de inclusão nos processos criativos desenvolvidos em suas aulas. A narrativa de Maísa é a fala de uma profissional que, como ela mesma diz, “não teve uma história de passado longo” na EMRCV, porém suas memórias trouxeram à tona a sensibilidade e cuidado nos procedimentos de restauração de um desenho que está há mais de vinte anos na Escola Municipal Rui da Costa Val.

Além disso, Maísa expressa toda sua resistência como professora de uma disciplina constantemente rechaçada por um projeto político e social que visa afastar cada vez mais a Arte da classe trabalhadora e começa por não valorizar a sua presença nas escolas:

É, com o Rui, é, de várias coisas, de várias alegrias, inclusive essa receptividade, mesmo, tudo da escola mesmo para Arte, porque assim o professor de Arte chega uma hora que ele, não é que ele desiste de brigar, mas ele aceita que as pessoas não valorizam tanto a Arte. A sociedade, o governo, tudo. E aí chegar aqui e ter esse espaço pra Arte, foi, foi muito bom.” (Maísa, professora de artes, 2019)

Ao rememorar o cheiro da cartolina na qual o desenho foi feito, a dimensão da arte como registro histórico e afetivo de um tempo e/ou lugar e que envolve os sentidos circunda sua narrativa, evidenciando o potencial da produção de estudantes e professoras:

Então todo dia era uma coisa nova, assim, eu tava lá passando um algodão pra limpar e aí passava alguém e reconhecia uma assinatura, ou então via uma assinatura, é, e pensava será que essa é a fulana, tal. Então foi muito especial, esse tempo de cuidado com esse desenho de novo. Como eu disse, ele tem o cheiro do giz de cera. Hoje, talvez o giz não dê esse cheirinho que tinha quando eu era criança, por exemplo, e ele ainda tem esse cheiro. É, ele tem o aspecto da cartolina antiga, sabe, que era muito grossa, assim, quando eu fui, né, como é que fala, quando eu fui, eu falo estabilizar esse desenho, porque não foi uma restauração completa. Na verdade foi uma estabilização pra ele ser emoldurado assim, Então, aí eu senti de novo a cartolina antiga, sabe? E já tinha anos que eu não tinha contato com essa cartolina que é totalmente diferente das de hoje. É, o registro em giz de cera também não tem como fazer nem parecido com ele mais, porque a cartolina a porosidade dela é outra, o giz dele é outro, sabe? Então, ele mostra, assim, o poder da Arte mesmo. Esse aqui não é um registro burocrático, sabe, esse aqui é a essência mesmo que conseguiu ficar no papel. Então conhecer esses alunos no diário de classe deles é uma coisa e conhecer eles por aqui, é outra. (Maísa, professora de artes, 2019)

A narrativa de Maísa convoca-nos a pensar sobre como a Arte é conduzida na escola, ficando expresso em sua fala a força do desenho para a comunidade escolar, pois esta observa e interage com a obra enquanto ela ainda estava no processo de restauração. Trazer um desenho produzido por estudantes e professoras novamente para a escola, revitalizado, pode ser visto como

uma atitude de rebeldia numa sociedade capitalista que insiste em relegar para a margem do sistema tudo aquilo que não pode gerar lucro e busca homogeneizar a cultura dos povos.

4.3. Graça: memórias de luta e resistência

O meu encontro com Graça se deu no início de 2019 quando meu horário de trabalho foi alterado e passei a trabalhar na Educação de Jovens e Adultos. Fui muito bem-recebida no novo turno de trabalho por Graça e mesmo antes da gravação do documentário, em novembro de 2019, já conversávamos sobre a trajetória de trabalho dela na EMRCV. Graça sempre ia para biblioteca em seus horários de recreio e veio daí a nossa afinidade, que passava também pelas conversas sobre nossas famílias e vidas pessoais. Por ser uma das pessoas mais antigas na instituição, ela tinha várias histórias e casos acumulados durante os vários anos de trabalho.

Graça colaborou com a realização de *Um desenho, várias emoções* desde o início do processo, quando eu ainda tentava descobrir quem seriam e onde estariam as pessoas que participaram da feitura do desenho. Ela trouxe vários nomes de professoras antigas da escola que poderiam oferecer pistas. Já era sabido que ela se aposentaria no final daquele ano, por isso na lista inicial de 15 pessoas, previstas para participação no documentário, o nome dela ficou pela relação que havíamos estabelecido e porque eu já previa que Graça seria afetada de forma ímpar com o desenho e que renderia uma boa conversa, como tantas outras que já havíamos tido. Ela aceitou a proposta de gravação do documentário logo de início.

Figura 19 - Frame do curta-metragem *Um desenho, várias emoções*



Fonte: Arquivo Pessoal

O olhar afetivo de Graça para o desenho traz à tona memórias das lutas e desafios enfrentados na época em que a escola foi inaugurada e tanto a escola quanto o bairro possuíam pouca infraestrutura e acessibilidade. Ela aposentou-se no final do ano de 2019 e era uma das

professoras mais antigas da escola, tendo chegado pouco depois da inauguração da EMRCV. Graça trabalhou como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e também como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

(...) Ah, eu sei que dá uma lembrança, muito, muito gostosa, porque foi uma luta pra gente conseguir o que está aqui. Cada direção, cada funcionário, cada professor, né, e a comunidade em geral, então, foi uma luta muito grande. Sendo que aqui não tinha asfalto e nem ônibus. A gente vinha de Kombi da prefeitura pra ter uma ideia! Então, foi assim uma luta muito grande pra chegar no que chegou hoje. (Graça, professora alfabetizadora, 2019)

Muitos dos seus alunos e alunas do Ensino Fundamental são filhos ou netos de ex-alunos dela. Graça se orgulha de estar educando filhos e netos dos primeiros alunos que teve na instituição. Ela sempre me chamou atenção por sua relação afetiva com a escola. Por duas vezes ao longo da nossa conversa, ela lembra que na época da inauguração da escola não havia asfalto nem ônibus no bairro, o que acarretava sérias dificuldades para quem morava ou trabalhava no bairro. Em sua narrativa, é enfática ao dizer que todo o progresso estrutural conquistado pela escola e pelo bairro foram fruto das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras da educação da EMRCV e da comunidade.

A gente olhando a escola ontem e olhando hoje, eu acho que é muita luta. Muita luta mesmo. A gente vê cada colega chegando, eu imaginando cada colega chegando aqui, molhada, no barro, porque não tinha asfalto, né, nem ônibus. Então, assim, lembra aquela coisa gostosa de cada colega chegando, cada professor chegando aqui, funcionário. Os funcionários todos do bairro, a gente agregava a eles, né, é uma coisa gostosa, é luta mesmo. (Graça, professora alfabetizadora, 2019)

O aspecto pessoal fica evidenciado na narrativa de Graça quando ela descreve a satisfação de ser professora. Atuante como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da EJA, Graça revela a satisfação de lecionar alfabetizando crianças e adultos na mesma escola durante mais de vinte anos consecutivos e celebra a conquista dos estudantes que adquirem o direito à leitura e à escrita:

É, alfabetização, é, ela é muito... acho que ela é a melhor parte da educação. O menino chega com uma certa bagagem e de repente descobre que pode ler, tanto a criança quanto o adulto. As primeiras pessoas que foram alfabetizadas da EJA que começou em 2002, da Educação de Jovens e Adultos que começou em 2002 aqui na escola, quando uma aluna disse pra mim: professora, nossa, quando eu fui pro hospital com meu marido e vi lá escrito sa-í-da, gente, eu fiquei muito emocionada! Fiquei demais mesmo. Pelo menos, deu pra eu começar a abrir os olhos da pessoa, né, assim, a visão. Mas que é gostoso alfabetizar, é, muito bom. Tanto a criança quanto o adulto. (Graça, professora alfabetizadora, 2019)

Mulher negra oriunda da classe trabalhadora, Graça sempre demonstrou enorme orgulho de seu ofício com o qual relata ter obtido inúmeras conquistas profissionais e pessoais. Sendo uma das professoras mais antigas da escola, ela passou pelas adversidades de trabalhar em uma comunidade e instituição ainda nos primeiros passos. A organização comunitária se faz presente na narrativa de Graça, que destaca como a união de moradoras/es e profissionais da EMRCV foram relevantes para o processo de aquisição de melhores condições de moradia e dignidade. Cada conquista é vista por ela como fruto de mobilização:

(...) sou apaixonada por essa escola, muito apaixonada e foi uma luta pra conseguir, é, fazer essa quadra. Você vê que hoje ela já é coberta, né, na época ela não era coberta. Era uma luta, né, no sol quente, com chuva não podia, né, porque com chuva molhava tudo. É, não tinha arquibancada, né, tão vendo aí que era grama, não tinha arquibancada, hoje é arquibancada, né, mais o que? Ah, eu sei que dá uma lembrança, muito, muito gostosa, porque foi uma luta pra gente conseguir o que está aqui. (Graça, professora alfabetizadora, 2019)

Inserida em um sistema social que visa apagar e silenciar mulheres, sobretudo as mulheres de cor, Graça revela em sua narrativa, o receio de ser enxergada como alguém que quer “aparecer para a direção” e faz questão de evidenciar que o faz é fruto do seu apreço por suas funções e local de trabalho:

Eu vou, faço isso, faço aquilo, tem colega que fala assim: nossa não precisa fazer isso, não... mas eu faço por amor, não é assim pra aparecer pra direção, não é pra aparecer pra ninguém, é pra mim mesma! Pra minha satisfação pessoal. Cada direção que passou, foi uma luta! Cada direção que passou foi uma luta, cada direção que passou, não foi fácil para nenhuma delas, não foi fácil. Mas agora estamos aí, a escola linda e maravilhosa e com certeza virão, né, outras que farão melhor ainda, a cada etapa delas. (Graça, professora alfabetizadora, 2019)

4.4. Selma: a escola como oportunidade

A minha relação com Selma foi forjada na dor. Ela trabalhava como auxiliar de serviços gerais terceirizada e a Biblioteca Menino Maluquinho era um dos setores do qual ela se encarregava da limpeza. Além de trabalhar, Selma também concluiu o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos da EMRCV. Figura emblemática, na época da minha chegada na escola eu não compreendia sua personalidade forte, nem sua sensibilidade. Quando cheguei, ela tinha o

estereótipo de ser uma pessoa difícil de lidar, com a qual tinha que se "pisar em ovos". Na época, eu não tinha uma consciência racial e de classe elaboradas e não entendia a pessoa por trás da profissão. Tivemos alguns atritos pela minha falta de empatia. Houve episódios de particular sofrimento entre nós duas.

O advento da maternidade me reaproximou de Selma uma vez que de volta à escola, depois de sete meses de afastamento por licença maternidade e férias, começamos a falar sobre o meu filho e o neto dela, nascidos na mesma época. Foi um processo natural, como se jamais tivéssemos entrado em atrito. Penso que o estranhamento entre nós era fruto de um completo desconhecimento uma da outra, e também da minha imaturidade profissional e pessoal.

Na medida em que passei a buscar cada vez mais meu autoconhecimento, sobretudo após me tornar mãe, passei a enxergar Selma e tantas outras mulheres a minha volta com outros olhos. O meu entendimento sobre Selma foi mudando na medida em que fui amadurecendo e me entendendo enquanto mulher negra e periférica. Pude perceber Selma como uma mulher multifacetada, com sonhos, desejos e um enorme amor pela arte. Ela relutou um pouco para aceitar o meu convite, achando que teria pouco a contribuir. Nos dois convites que fiz, salientei a importância de ter alguém como ela falando sobre a escola, visto que Selma era moradora do bairro e também trabalhava na instituição desde os primeiros anos. O convite foi aceito e em sua narrativa Selma nos brinda com a sabedoria de uma mulher que encontrou na escola oportunidade de trabalho e de realização de sonhos adormecidos.

Figura 20 - Frame do curta-metragem Um desenho, várias emoções



Fonte: Arquivo Pessoal

O olhar de Selma para o desenho simboliza toda a sensibilidade de uma artista que coloca poesia em tudo que faz. Selma trabalhava, à época das gravações do documentário, como

funcionária de limpeza terceirizada. Ela é uma mulher tímida, de poucas palavras e muitas habilidades. Figura emblemática na escola, possui uma personalidade forte e opiniões firmes que podem gerar incompreensão em quem não a conhece bem ou não é sensível o suficiente para enxergar a mulher e artista por trás da trabalhadora que cuida da limpeza da escola. Ela é reconhecida por seus múltiplos talentos, já pintou inúmeros painéis e telas, produziu peças de teatro e escreveu vários textos em versos para a instituição, inclusive, a letra da música que foi alçada a hino da escola. Quando questionei sobre a relação de Selma com a biblioteca, ela afirmou não apenas seu apreço por aquele espaço, como enfatizou a dimensão da educação como oportunidade de realização de sonhos, evidenciando a importância da educação pública para a classe trabalhadora, seja no aspecto laboral, seja no aspecto intelectual:

Olha, a minha relação com a biblioteca posso dizer que é quase tudo. Porque além de eu cuidar dela com muito carinho e muito amor, sempre que eu posso também, sempre que alguém precisa de alguma coisa, eu gosto de me sentir útil. Além de fazer meu serviço... desde criança eu sempre gostei muito de arte. Então, houve um tempo assim quando eu era criança, que eu cheguei a um ponto, assim, de desistir do meu sonho, do que eu tinha vontade. E só depois de eu vim pra cá, eu posso dizer assim que foi despertando, sabe? Tudo voltou, assim floresceu dentro de mim, sabe? A escola pra mim é uma grande oportunidade, além da oportunidade, mas primeiramente foi, assim, providência divina. Entende? Providência divina tanto do lado da necessidade mesmo do trabalho e também foi assim como se Deus me presenteara. Assim, de vim pra essa escola e ainda poder realizar alguns de meus sonhos. Poder ter a oportunidade de trabalhar. E depois que eu vim pra cá, graças a Deus, eu tive essa oportunidade: por um lado, trabalho, e por outro, fazer aquilo que eu gosto. (Selma, artista e serviços gerais, 2019)

Compreendi a Selma, artista e mulher que passou por diversas privações e via na escola um lugar em que conseguiu se expressar artisticamente por meio das obras que ali produzia, ao mesmo tempo em que garantia o sustento da família. Apesar do reconhecimento que tinha na escola, ela provavelmente já havia passado por várias situações de silenciamentos que moldaram sua postura perante à vida. Selma é uma artista que não vive da arte e encontrou na escola um modo de se expressar. No primeiro corte de *Um desenho, várias emoções*, ela coloca a criação artística como seu ponto de equilíbrio no mundo e, quando não está produzindo, sente-se oprimida, como se “Deus tivesse lhe aplicando um castigo”. Em sua narrativa ela enxerga a arte como uma saída para a finitude da vida:

(..) e eu penso assim: que a pessoa, igual, por exemplo, um cantor, alguém que faz alguma coisa, escreve um livro, qualquer coisa, ou que deixa gravado um teatro, uma coisa assim, ele, quer dizer, o corpo morre ali e tudo, a gente sabe que o espírito fica vivo. Mas ele nasce na memória das pessoas sempre que, pensa bem, se alguém levar mesmo a sério essa música que eu escrevi para a escola, pode ser

que, né, eu nem esteja mais aqui, mas vai ficar o meu trabalho. Aquilo que eu fiz com muito carinho, com muito amor.” (Selma, artista e serviços gerais, 2019)

Selma imprime os sentimentos de uma mulher que valoriza a escola, a arte e a comunidade na qual reside. Os traços dos desenhos que ela produz e a sua escrita, bem característicos, trazem sua marca criativa e questionadora. Trazer Selma para reativar suas memórias por meio da realização de *Um desenho, várias emoções* me despertou desde o princípio do projeto pelo potencial de revelar a proximidade da arte com a classe trabalhadora, de valorizar as expressões artísticas produzidas na periferia e de não retirar Selma do seu lugar de artista e educadora que sempre foi na EMRCV, para além das atribuições do seu cargo de serviços gerais. Selma também se aposentou logo após as entrevistas do documentário, porém já está inscrita na história da EMRCV por todas as obras que produziu e pela sua imensa dedicação e comprometimento.

(...) quando a gente nasce com um dom de fazer uma coisa, parece que a gente sente necessidade de fazer alguma coisa, sabe? De expressar, então quando eu faço alguma coisa, assim, expressando a minha arte... a minha arte, ela é simples, é o meu natural. Gosto de buscar bem lá de dentro do meu próprio eu, fazer, entendeu? Por mais simples que seja, mas é com muito carinho, com muito amor que eu faço e me sinto feliz cada vez que eu faço, eu sinto uma alegria assim por dentro (...) (Selma, artista e serviços gerais, 2019)

O poema de Selma, ao fim de sua narrativa, traz uma leitura do bairro onde ela vive a contrapelo das notícias dos jornais que ressaltam as carências, a violência e as mazelas da vida em um bairro periférico. Partindo das suas experiências pessoais, ela celebra a beleza do lugar em que vive, das árvores que plantou, dos filhos que educou e dos sonhos que semeou naquele espaço, trazendo, para o contexto sociopolítico, a voz de uma mulher que talvez ainda não reconheça o poder que tem, porém faz da sua arte uma janela para a compreensão do significado da conquista dos terrenos naquele território para o começo de uma vida digna para mulheres e homens que não tinham como arcar com as despesas do aluguel na década de 80 em Belo Horizonte.

No cantinho em que moro
Talvez ninguém queira morar
Não tem rua, nem calçada
Dá tristeza só de olhar
Olhando assim de primeira
Até dá para imaginar
Como pode alguém viver
Feliz nesse lugar
O lugar é deprimente.

Mesmo assim vivo contente
E falo para toda gente
Aqui é bom de morar

Apesar da casa modesta
 Meu quintal é uma beleza
 Todo coberto de árvores
 Vivo em meio à natureza.

O cantinho onde moro
 Tem histórias para contar
 Dos filhos que eu criei
 Das árvores que eu plantei
 E de tudo que já passei
 Dá para rir e para chorar.

Em minha casa com minha família
 Tem alegria, tem harmonia
 Lá fora o canto dos pássaros
 Em perfeita sinfonia
 Tudo aqui é muito simples
 Mas é pura poesia.

Agradeço de coração
 A Deus e a quem quer que seja
 Que me deu essa riqueza
 O contato com a natureza
 Só faz bem à minha cabeça
 E é o que me dá inspiração.

Minha casa é bem modesta
 Talvez de pouco valor
 Mas dentro dela
 Há felicidade
 Construída com muito amor. (Selma, artista e serviços gerais, 2019)

Embora, em vários momentos de sua fala, Selma se refira às suas produções como "minha arte" e coloque sua necessidade de produzir como um desejo inerente a sua existência e seu bem-viver, em outro ponto do relato, ela nega o próprio reconhecimento como artista, dizendo-se envergonhada, pois prefere ser chamada de "curiosa", talvez por influência de uma visão da arte como um ofício elitizado. Em seu relato, Selma fala da alegria de produzir suas obras para a escola, porém ressalta, assim como Graça, que não produz para "aparecer e sim porque gosta de sentir-se útil", o que retoma mais uma vez Spivak (2010), em seu livro *"Pode o subalterno falar?"*, em que a autora evidencia as desigualdades sociais, políticas e econômicas que determinam quais discursos são ouvidos, silenciados ou vistos como "menos" importantes perante a sociedade.

Como mulher negra que sou, não romantizo a força de Selma, mas ressalto a resistência de uma pessoa que luta para se afirmar enquanto artista que trabalha em um emprego comum, historicamente desvalorizado socialmente. Sendo assim, enxergo Selma como uma mulher transgressora por não se render aos desmandos de uma sociedade que dificulta de todas as formas os acessos das pessoas negras ao conhecimento e a expansão de suas possibilidades de existência no mundo. Conforme afirma Grada Kilomba: "no racismo, corpos negros são construídos como corpos

impróprios, como corpos que estão “fora do lugar” e, por essa razão, corpos que não podem pertencer” (2019, p.56) Ao recitar seu poema “O cantinho da Felicidade”, Selma revela toda a energia criativa, beleza e subjetividade da arte produzida por mulheres da classe trabalhadora e aponta para a legitimidade dessas mulheres como criadoras de arte.

4.5. Minha narrativa: corpos em aliança na criação audiovisual

A noite da gravação do documentário foi intensa, marcada por um processo de profunda escuta e revelações que me causaram diversas inquietações. Por mais que eu tenha tido várias conversas casuais com as três mulheres ao longo da nossa convivência laboral, foi a primeira vez que tivemos um tempo especialmente reservado para um bate-papo espontâneo sobre a escola e a vida. Era um tempo todo nosso, dedicado a uma escuta qualificada, um momento para falarmos sobre questões que nos eram caras e tínhamos um desenho antigo que alimentava a nossa memória e tornava a ligação com a escola um ponto em comum a nós quatro.

As oficinas de edição de *Um desenho, várias emoções* iniciaram-se em dezembro de 2019 no Laboratório de Práticas Audiovisuais. Ao assistir ao material bruto gravado, para fazer o primeiro corte do filme, comecei a ouvir novamente os relatos de Maísa, Graça e Selma e as narrativas delas me levaram a pensar na minha própria trajetória na escola, nos sonhos que eu tinha e nas minhas buscas pessoais e profissionais ao longo dos anos de trabalho.

Essas reflexões me fizeram ter a vontade de escrever o meu próprio relato. Era a minha forma de retribuir a confiança que as três protagonistas do filme depositaram em mim e me unir a elas, revelando também um pouco das experiências que me constituíram enquanto uma mulher multifacetada e em busca de um lugar no mundo e na escola em que trabalho.

Sempre gostei de filmar e fotografar outras pessoas, imagens de caminhadas ou em travelling. Tenho em meus arquivos pessoais algumas imagens assim. A noção de percurso percorrido sempre esteve na minha mente talvez como uma forma de elaboração subconsciente do meu desejo de seguir em frente, apesar dos desafios enfrentados. Na noite da gravação do documentário, um pouco antes da conversa com as mulheres, eu já tinha gravado uma sequência de imagens que mostravam a minha caminhada do lado de fora da escola até dentro da biblioteca de frente para o desenho. Na montagem mental que fiz do filme, na época da criação do argumento, sabia que aquelas imagens eram importantes, no entanto somente quando parei para ouvir os relatos gravados, tive a ideia de fazer uma narração em voz off do meu próprio relato para dar sentido àquela caminhada, encaixando-se no filme de uma forma harmoniosa.

As conversas afetaram a minha percepção sobre o desenho, as três mulheres, a escola e a respeito de mim mesma. O processo de escrever sobre minhas experiências é sempre um misto de alívio, tensão, alegrias e angústias. Quando estava escrevendo o texto, eu tentava também elaborar o que haviam sido aqueles anos na escola e os sonhos que me trouxeram até ali. Por meio da minha voz, e do meu caminhar, aliancei-me à Maísa, Graça e Selma, revelando-me como forma de agradecimento às revelações tão profundas que elas me ofertaram. Para além do estabelecimento dessa “aliança”, escrever sobre o meu processo de busca de sentido do trabalho na escola contribuiu para uma reconfiguração do meu olhar sobre a escola. Ao fim da segunda etapa de montagem e edição, inclui a narração do meu texto no filme e percebi a necessidade de buscar mais imagens da escola.

O meu relato ficou extenso e precisei fazer cortes no texto para adequá-lo à sequência de imagens da caminhada. Senti o desejo de trazer, tal qual as três mulheres trouxeram em suas narrativas, a minha humanidade para o documentário. Sendo assim, escrevi um pouco sobre a minha chegada à escola, a minha relação com instituições escolares nos tempos de infância e adolescência e também sobre as minhas aspirações enquanto profissional e cidadã. Como o documentário foi gravado à noite, senti falta de uma representação da escola com a luz do dia e a circulação de pessoas. Então, com o texto já escrito, fui em busca dessas imagens, ocorridas em março de 2020, num período de greve das professoras e dos professores de Belo Horizonte. Mesmo com escassa movimentação na escola, foi possível fazer belas imagens do prédio e registrar crianças correndo durante o recreio e a circulação de pessoas no prédio.

De volta ao Laboratório de Práticas Audiovisuais, dividi o relato em duas partes, de modo que a primeira parte foi a narração em voz off da caminhada da parte externa da escola até a biblioteca, antes das narrativas das mulheres e a segunda parte foi a narração que acompanhava a minha saída da biblioteca até o segundo andar da escola, de onde se tem uma visão geral do prédio e de uma parte do bairro Jardim Felicidade.

Em tom intimista, eu faço, em cada uma das partes dessa narração, uma reflexão forjada pela realização audiovisual no ambiente escolar, profundamente afetada pelo processo de escuta das mulheres que aceitaram fazer parte do filme e da pesquisa. Apesar de não ter mostrado meu rosto, a minha voz e os meus passos se entrelaçam às narrativas de Maísa, Graça e Selma, contando a história de cada uma de nós, de um desenho, e, em certa medida, das pessoas que criaram a obra, pois o que uma escola tem de mais valioso são as pessoas da comunidade e suas respectivas histórias.

Figura 21 - Frame do curta-metragem *Um desenho, várias emoções*



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 22- Frame do curta-metragem *Um desenho, várias emoções*



Fonte: Arquivo Pessoal

Precisamos de corpos fechados ao projeto domesticador do domínio colonial, que não sejam nem adequados nem contidos para o consumo e para a morte em vida. Precisamos de outras vozes, políticas porque poéticas, musicadas, da sabedoria dos mestres das academias, mas também das ruas e das suas artimanhas de produtores de encantarias no precário. A escola colonial, tão presente, busca educar corpos para o desencanto e para os currais do mercado de trabalho, normatizados pelo medo de driblar/gingar/pecar.

Luiz Antonio Simas

5. POSSIBILIDADES E TENSIONAMENTOS DE UM DESENHO, VÁRIAS EMOÇÕES NA COMUNIDADE ESCOLAR

Neste capítulo apresento o produto educacional resultante dessa pesquisa, numa perspectiva analítica e teço considerações sobre os impactos das primeiras exhibições do curta-metragem, seus tensionamentos e possibilidades como abordagem pedagógica de inserção das narrativas de si mediadas pelo cinema na escola.

5.1 Produto educacional desenvolvido nesta pesquisa: Curta-metragem *Um desenho, várias emoções*

Um desenho, várias emoções é um documentário de cerca de quinze minutos de duração sobre a educação, o cinema, a vida, afetos e sonhos, numa perspectiva das experiências pessoais tanto das sujeitas dessa pesquisa quanto da própria pesquisadora. As conversas lindas com essas mulheres tão fortes e tão sensíveis ao mesmo tempo revelaram alegrias, angústias e o grande poder de transformação que a educação pública pode trazer para a classe trabalhadora e os seus filhos. Por meio da escrita da minha voz narrativa e da escuta sensível das vozes de outras mulheres, tive a oportunidade de mergulhar em um emaranhado de sentimentos e contradições que sempre me atravessaram durante a vida e refletir mais profundamente sobre eles.

A escrita de si e todo processo que envolveu conversar, ouvir e filmar outras mulheres, foi nesse sentido, um percurso de autoconhecimento cujo resultado, sem dúvida, representou uma tomada de consciência ainda maior e mais profunda sobre a minha maneira de existir no mundo e me permitiu enxergar as pessoas de outra maneira. Esse filme revela muito da trabalhadora e pesquisadora em cinema e educação que sonha, emociona-se, envolve-se e busca transformar a

realidade numa perspectiva crítica e reflexiva. O encontro com a realização audiovisual, com o escrever e o narrar fazem parte da minha trajetória. Nesse sentido, possibilitou-me lançar mão de um arcabouço estético e ideológico que já me acompanhava e foi sistematizado além de refinado durante os encontros do LAPA.

Usar a confissão e a memória como meios para nomear a realidade permite que mulheres e homens conversem sobre experiências pessoais como parte de um processo de politização que posiciona tal conversa num contexto dialético. Isso nos permite discutir sobre a experiência pessoal de uma maneira diferente, de uma maneira que politiza não só a narração, mas também a narrativa. Ao teorizar a experiência enquanto contamos narrativas pessoais, teremos um sentido mais afiado e aguçado do objetivo que é desejado pela narração. (hooks, 2019, p. 227)

O contato, por meio da realização audiovisual, com essa multiplicidade de experiências desvelou narrativas de resistência no ambiente escolar e deu visibilidade a mulheres que contribuíram com o trabalho, arte e luta na formação dos estudantes, nos processos de melhorias da escola e da comunidade. Apresentar essas vozes para as crianças e jovens de hoje permite que eles e elas olhem para o passado e possam trilhar os caminhos do futuro, com clareza de que tudo na comunidade foi fruto de lutas. E para que o bairro, e a sociedade como um todo, avance, é preciso ampliar essa consciência e participação, dar continuidade ao esforço dos que chegaram nos idos de 1985, pois como nos alerta bell hooks, “confissão e memória são ferramentas que aumentam a autoconscientização; elas não precisam nos fazer somente olhar para dentro” (2019, p.228).

Sendo a educação e a arte rechaçadas socialmente todos os dias pelos próprios governantes, mais interessados em transformar os estudantes da classe trabalhadora em mão de obra barata, afastando deles a oportunidade de uma aprendizagem crítica e reflexiva, as três narrativas reforçam o caráter criativo e emancipatório instigado pela arte, pela educação e pelas narrativas de si no ambiente escolar, uma vez que, de acordo com bell hooks, “a contação de histórias se torna um processo de historicização. Não remove as mulheres da história, mas nos permite ver a nós mesmas como parte da história.” (2019, p.227). Trazer a disseminação dessas narrativas, e a posterior discussão e problematização das conversas junto à comunidade escolar, provoca reflexões e deslocamentos a partir da experiência de mulheres que estão na linha de frente da escola pública, lutando por melhores salários e condições de trabalho e vida dignas, ao mesmo tempo, que buscam, no ofício de professoras, ou na busca da realização de seus sonhos adormecidos, um motivo para seguirem com suas carreiras sem perder a esperança.

Há mais de um século, a câmera tem sido usada como ferramenta para se produzir narrativas. Infelizmente, por motivos diversos, boa parte da produção audiovisual acabou retratando exclusivamente as histórias das classes dominantes, do que resulta que trazer narrativas de si das

professoras da educação pública, das mulheres negras, das artistas da periferia, é um tijolo que se busca colocar na construção do edifício de uma sociedade mais inclusiva e fraterna, pois ao se fazer o subalterno falar e ter orgulho de sua trajetória de lutas e resistências, rompe-se com anos de silêncios estrategicamente implementados por um projeto de sociedade em que ainda é muito marcante a mentalidade colonial dominadora.

Em suma, é uma opção estética e ideológica de tal natureza que aqueles comprometidos com uma educação antirracista, com dignidade e equidade para todos, não devem se furtar. O incentivo de relatos de experiência pessoal tem no cinema um grande incentivador, à medida que a câmera, mais do que nunca, tem sido instrumento de denúncias e amplificação de vozes historicamente silenciadas socialmente. As experiências de alteridade e autoconhecimento proporcionadas pelas narrativas audiovisuais favorecem o processo de organização e resistência social na proporção em que podem dar voz e representatividade para os grupos historicamente silenciados.

5.2. As primeiras exposições e os impactos na comunidade escolar

Um desenho, várias emoções foi pré-finalizado em fevereiro de 2020. Devido ao adiamento do início do ano letivo ocasionado pelas fortes chuvas que atingiram Belo Horizonte em fevereiro e março, consegui exibir o filme para uma turma de cerca de dezessete estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental e a professora de Matemática deles, somente no dia 16 de março de 2020. Boa parte dessa turma conhecia algumas das protagonistas do filme. Somente os estudantes novatos não as conheciam. Máisa foi professora de boa parte deles, bem como Graça, que sempre trabalhou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Selma, além de trabalhar na escola, também é moradora do bairro em que a escola está localizada e é avó de alguns estudantes da EMRCV. Também, por isso, é muito popular e querida entre os estudantes. Ela foi uma das primeiras moradoras do bairro. Foi interessante perceber nos estudantes que todos já haviam reparado no desenho, em algum momento, entretanto nunca haviam parado para pensar sobre ele.

Entre os estudantes, dessa turma do oitavo ano, poucos sabiam ou não reconheciam as habilidades artísticas de Selma. Uma das estudantes disse após a exibição “eu não sabia que Selma era artista, para mim ela só cuidava da limpeza da escola”. Talvez haja na concepção dessa afirmação um conceito de artista que não é compatível com o espaço escolar ou com uma pessoa que execute as funções de limpeza, como se a Arte não pudesse florescer no coração dos humildes ou como se o indivíduo estivesse limitado a sua profissão e não pudesse dar vazão a sua criatividade de outras maneiras. A própria Selma, em sua narrativa, afirma ficar “acanhada” quando a chamam de “artista”. Ao se retirar desse lugar de artista, ela se define como uma “curiosa”, que experimenta

várias facetas da arte, como o desenho, a pintura e a escrita literária, o que nos leva a refletir sobre a supressão das nossas subjetividades enquanto pessoas negras da classe trabalhadora, já que:

(...) De fato, para muitas pessoas exploradas e oprimidas, a luta para criar uma identidade e nomear a própria realidade é um ato de resistência, pois o processo de dominação – seja a colonização imperialista, o racismo ou a opressão machista – tem nos esvaziado de nossa identidade, desvalorizando nossa linguagem, nossa cultura, nossa aparência. (hooks, 2019, p.226)

Boa parte dos estudantes, dos trabalhadores e trabalhadoras da Escola Municipal Rui da Costa Val atualmente conhecem o prédio antigo da escola pelo desenho emoldurado na parede da biblioteca. É muito gratificante que a imagem aliada às narrativas das mulheres, provocassem neles essa volta ao passado da escola com a singeleza de relatos tão fortes e sensíveis ao mesmo tempo.

No dia 18 de março de 2020, um dia antes do fechamento da escola devido à pandemia da COVID-19, promovi a exibição de *Um desenho, várias emoções* para o grupo de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola. O grupo é formado por apenas seis professores, sendo que duas delas estão prestes a se aposentar e viveram muitos momentos ao lado de Graça nos primeiros anos da Escola Municipal Rui da Costa Val. Uma dessas professoras chegou ao Rui por influência da mãe, amiga de Graça e ex-professora da EMRCV também. Essa docente se lembrou de vários relatos da própria mãe sobre a escola por meio dos depoimentos da Graça. A mãe dela e Graça chegaram à escola em uma época em que o bairro estava iniciando, com pouca infraestrutura e muitas dificuldades de acesso. Dois dos professores da EJA têm menos de dois anos na EMRCV. Eles conviveram e trabalharam com Graça nesses últimos dois anos, não conheceram Maísa e conheciam Selma, porém não sabiam de suas habilidades artísticas e não sabiam que o hino da escola era de autoria dela. Os professores da EJA, e eu, ficamos muito emocionados por assistir ao documentário juntos.

Sem saber ainda dos impactos da pandemia sobre as atividades da escola e ainda na expectativa de informações mais detalhadas sobre a paralisação, ou não, das aulas, traçamos propostas de trabalho para os estudantes da EJA em 2020 e foi pensado, a partir da exibição do filme, trabalhar, com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, produções literárias baseadas nas escritas de si. Os professores entenderam a importância tanto da aproximação dos alunos e alunas dessas formas de narrar, sejam elas audiovisuais ou literárias, quanto de estimulá-los a produzir, eles próprios, as suas narrativas.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.

bell hooks

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa relatada insere a biblioteca no espaço pedagógico que lhe cabe na escola, dando ênfase às atividades e projetos de cunho artístico que dão suporte ao desenvolvimento dos/as estudantes para além da promoção da leitura e da escrita. Por outro lado, busca-se tratar da necessidade de envolver a comunidade escolar no desenvolvimento dos multiletramentos dos estudantes, de forma a abranger a maneira como eles e elas se relacionam com o mundo ao seu redor, incluindo as diferentes linguagens e a capacidade de contar as próprias histórias.

Ainda no que se refere ao trabalho com cinema e audiovisual em bibliotecas escolares, a pesquisa deixa evidente a importância do trabalho e do investimento em formação continuada dos profissionais atuantes nesses espaços. É necessário que os educadores e educadoras reflitam tanto sobre suas atribuições técnicas quanto acerca de suas práticas como educadores. Pois a biblioteca, enquanto espaço pedagógico dentro da escola, é um lugar apropriado para oferecer múltiplas possibilidades à comunidade escolar, desde as mais tradicionais como atendimento às necessidades de informação dos educandos/as, bem como promoção do letramento literário, até a inserção da comunidade escolar nos mais variados processos, incluindo, a realização audiovisual, objeto do estudo em questão.

Em relação às implicações da realização do documentário *Um desenho, várias emoções* na Escola Municipal Rui da Costa Val, é necessário ressaltar que o processo de realização audiovisual, buscou destacar narrativas de vida de pessoas da própria comunidade escolar e provocou, entre os espectadores, identificação com as narrativas e um consequente questionamento de ideias preconcebidas, gerando debates e elaboração de um pensamento crítico pautado no processo de mediação de oficinas de realização audiovisual e visionagem de filmes na escola.

No tocante às implicações da pesquisa para os anos finais do Ensino Fundamental, é possível perceber que o desenvolvimento dos multiletramentos e do pensamento crítico, por meio

de narrativas de si mediadas pelo cinema no âmbito escolar, em especial pela exibição do curta-metragem documental *Um desenho, várias emoções*, provocou deslocamentos nos estudantes do oitavo ano em relação a aspectos relacionados à forma como eles viam as protagonistas do filme e como eles passaram a enxergá-las a partir do contato com o filme e com o processo de mediação. Os processos de exibição e mediação ampliaram a percepção dos estudantes e professores que participaram das primeiras exposições, pois entraram em contato com narrativas que, na rotina exaustiva do cotidiano escolar, dificilmente teriam tido a oportunidade de apreciar.

Nesse sentido, ressalta-se a luz que a pesquisa lança sobre os processos criativos audiovisuais no âmbito escolar como ponte para um processo de escuta sensível e qualificado, além de indicar caminhos para um trabalho com o cinema na sala de aula que leve em conta toda a complexidade dessa expressão artística, tanto na dimensão técnica quanto como um estímulo para reflexões e tomadas de consciência dos espectadores pertencentes a grupos subalternizados pelas dinâmicas excludentes das sociedades capitalistas.

Embora não tenha sido possível explorar as nuances das práticas de oficinas de audiovisual com os/as estudantes, os impactos das primeiras exposições de *Um desenho, várias emoções* na comunidade escolar apontam para a potência das narrativas de si mediadas pelo cinema como dispositivo para causar reflexões e questionamentos. Pois tanto nas pessoas envolvidas no processo de realização quanto na comunidade escolar, foi alcançado um grau de conexão com a obra de caráter fecundo e inspirador.

Com a aproximação da história da comunidade escolar, englobando trabalhadoras e estudantes, foi possível também criar mecanismos de identificação e percepção da realidade de uma forma afetuosa, potencializando a transformação de atitudes em relação ao processo educacional e ao território. Pois, quando a educação básica e a periferia tornam-se produtoras de conhecimento, ocorre um deslocamento das concepções estereotipadas e um incentivo para um maior número de empreendimentos criativos que operem numa lógica de diversidade.

Nesse sentido, o processo de realização audiovisual na escola abriu perspectivas para a discussão de vários assuntos pertinentes, visto que nos relatos das mulheres podemos perceber recortes de questões de gênero, de classe e de raça no ambiente escolar que podem contribuir nos debates sobre questão racial no ambiente escolar. Ademais, as profissionais, ao relatarem suas próprias trajetórias e a história da escola na qual trabalham, trazem uma perspectiva humanizada em que suas vozes estão no centro de um processo criativo de onde é permitido refletir sobre a sociedade em que vivemos. A partir de suas falas, os estudantes que assistiram ao filme puderam repensar, inclusive, a questão da conquista dos terrenos do bairro Jardim Felicidade e de equipamentos sociais que passaram a fazer parte do patrimônio da escola.

Conhecer a história dos territórios periféricos é, dentre outras aprendizagens, perceber a

relação entre lutas e conquistas, bem como adquirir sentimentos de autoestima e pertencimento. Os jovens de localidades empobrecidas, quando se apropriam de saberes sobre a própria história, estão mais capacitados para colaborar na produção de um futuro histórico mais justo e inclusivo. Os/as estudantes, por meio da produção audiovisual realizada na própria escola, tiveram contato com narrativas que destacaram o processo intenso de mobilização por melhorias sociais na comunidade em que residem, fortalecendo a concepção da luta como fator indispensável para a conquista de melhorias sociais em qualquer sociedade. Quando tiveram conhecimento da realidade da escola em 2001, puderam comparar com a realidade da instituição em tempos atuais e reconheceram, na fala das três mulheres, a importância do trabalho e do sonho das pessoas das classes populares para a construção de uma periferia menos carente e mais plena de realizações.

A presente dissertação teve como objetivo investigar as potências das narrativas de si mediadas pelo cinema no ambiente escolar, tendo como base uma experiência de produção audiovisual realizada pelo Laboratório de Práticas Audiovisuais da FAE/UFMG, com três trabalhadoras da educação pública e gravada na biblioteca da Escola Municipal Rui da Costa Val. Atualmente, nenhuma das protagonistas do filme permanece na escola. No entanto, suas impressões e expressões a respeito da vida, educação e arte, estão registradas no documentário *Um desenho, várias emoções*. Há muito o que se aprender com os trabalhadores e trabalhadoras das comunidades nas quais trabalhamos e/ou vivemos.

Nas escolas públicas, tal aprendizado torna-se ainda mais urgente e necessário, pois, a partir do conhecimento de quem atua no chamado chão da escola, conseguimos elaborar uma visão mais ampla e inclusiva da educação, possibilitando à comunidade escolar estar na e com a escola, em busca de desenvolvimento intelectual, social e político. O cinema na escola, numa perspectiva de criticidade, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de letramento dos e das estudantes, para a formação estética delas e deles e para a conscientização da necessidade de enfrentamento ao sistema capitalista que castiga com opressões às individualidades, promoção de genocídios e agravamento da miséria. Quanto mais íntimo for a relação da Arte com a população empobrecida, menos distantes estaremos dos caminhos que nos levam ao levante e essa é a principal razão de se fomentar os estudos em Educação e Cinema nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Clarisse Maria Castro de. **Vídeo e experimentação social:** um estudo sobre o vídeo comunitário contemporâneo no Brasil. 2004. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, 2000. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>>. Acesso em: 10 agosto. 2021.
- ARAÚJO, Juliana; MARIE, Michel. **Varan: um mundo visível**. Belo Horizonte, 2016. Balafon, 2016.
- BELMIRO, Celia Abicalil. Letramento visual. In.: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa Val; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014, p.186-187.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema:** pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008. 210 p.
- BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo:** crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica. 2021, 198 p.
- BUTLER, Judith **Corpos em aliança e a política das ruas:** notas para uma teoria performativa de assembleia / Judith Butler; tradução Fernanda Siqueira Miguens; revisão técnica Carla Rodrigues. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. 266 p.
- CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Documentário e pichação: a escrita na rua como produção multissemiótica. In.: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.199-210
- DALEY, Elizabeth. **Expandindo o conceito de letramento**. Trab. linguist. apl. [online]. 2010, vol.49, n.2, pp.481-491. ISSN 2175-764X. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200010>>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- DESGRANGES, Flávio. A experiência teatral como prática educativa: a posição do espectador. In: DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro:** provocação e dialogismo. São Paulo: HUCITEC/Edições Mandacaru, 2006, p. 21-32.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 104p.
- EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In.: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura), 148 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, 128 p.

FRESQUET, A. Cinema e educação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: < <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/394-1.pdf> >. Acesso em: 18 jun. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. v. 1. 236p. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao/?gclid=EAIaIQobChMIL-vY_f3D7QIVh6_ICh0sEQfIEAAYASAAEgJrGPD_BwE>. Acesso em: 25 nov. 2020

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017, 154 p.

GUIMARÃES, César Geraldo Guimarães. O que é uma comunidade de cinema? **Revista Eco Pos**, v. 18, n. 1, p. 45-56, 2015. Disponível em: < https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/1955 >. Acesso em: 10 jul. 2018.

HOOKS, bell. **Olhar opositivo**: espectadoras negras. In: SIQUEIRA, Ana; et al (Orgs). 20º **FESTCURTASBH**: Festival Internacional de Curtas de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Fundação Clóvis Salgado, 2018, 374 p.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017, 273 p.

HOOKS, bell. **Anseios**: raça, gênero e políticas culturais. São Paulo: Elefante, 2019, 448 p.

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019, 380 p.

HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019, 356 p.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741> >. Acesso em: 10 jul. 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, 248 p.

KRENAK, Aílton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, 85 p.

LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. Trab. linguist. apl. [online]. 2010, vol.49, n.2, p. 455-479. ISSN 2175-764X. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

LOPES, José de Sousa Miguel. Cinema e educação: o diálogo de duas artes. **SCIAS COED – Arte/Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: < <https://revista.uemg.br/index.php/scias/article/view/405>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e Escola, sob o risco da democracia. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 107-113, 2010. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1604>>. Acesso em: 10 abr. 2021

MILANESI, Luís. **Biblioteca**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002, 116 p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; KOLB-BERNARDES, Rosvita. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. **Pro-posições**. Campinas, v. 26, n. 1 (76), 2015. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642424>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 33, n. 33, 2016. Disponível em: < <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/688>>. Acesso em: 10 set. 2020.

PEREGRINO, M. A fecundidade da noção de moratória (vital/social) para análise das relações entre juventude e educação no contexto de massificação dos processos educativos. In: **Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, 2004. Anais... Caxambu: Anped, 2004.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In.: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.11-31.

SARLOT, Ramón Cabrera. Educação pela arte desde uma pedagogia da incerteza & Um desafio incessante: educar ao educador (notas de relacionamento). **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 108-123, 2015. Disponível em: < <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/6589>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SILVA, Janice Anterio da Rocha; GOMES, Maria do Carmo (Orgs.). **Jardim Felicidade**: várias histórias em uma história. Belo Horizonte: O Lutador, 2013. 128 p.

SOARES, Magda. Letramento. In.: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa Val; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014, p.180-181.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 127 p.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 170 p.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, 88 p.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, 174 p.

STREET, Brian V.; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas e eventos de letramento. In. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa Val; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014, p.258-261.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. **A escola vai ao cinema**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, 240 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologias de pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez. 2011. 135 p.

VEIGA, Roberta; ITALIANO, Carla; FELDMAN, Ilana. Apresentação. **DEVIRES – cinema e humanidades**. Belo Horizonte: v.14 n.2, p.12-13, jul/dez. 2017

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: documento eletrônico, 2009

WALSH, Catherine. **Pedagogy and the Struggle for Voice**. Issues of Language, Power, and Schooling for Puerto Ricans. NY: Bergin and Garvey, 1991.

REFERÊNCIA FÍLMICA

UM DESENHO, VÁRIAS EMOÇÕES. Direção: Ana Paula Gomes. Produção: Laboratório de Práticas Audiovisuais da Faculdade de Educação da UFMG. Brasil. 2020. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Kp_8QOIItKkA > (21 min).

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO COMPLETA DO DOCUMENTÁRIO UM *DESENHO*, VÁRIAS *EMOÇÕES* - (PRIMEIRO CORTE)

Um desenho, três emoções

Narração (Voz off): Ana Paula Soares da Silva Gomes

Em uma terça-feira, dia 06 de janeiro de 2009, eu chegava para assumir um cargo na biblioteca da Escola Municipal Rui da Costa Val no bairro Jardim Felicidade, região norte de Belo Horizonte. Criada na periferia de Contagem, residente em Ribeirão das Neves e aluna da escola pública em toda a minha trajetória estudantil, me senti íntima do bairro desde o primeiro instante em que desci do 1505R na avenida Fazenda Velha. De estranho naquele dia, só as circunstâncias do novo emprego: era a primeira vez que eu entrava em uma escola como profissional e não como estudante. Quando avistei o muro da Escola Municipal Rui da Costa Val, eu senti a vivacidade que a Arte urbana provoca. Não havia grafite em nenhuma das escolas em que estudei. Naquele tempo, os muros das escolas, geralmente eram cinza. As cores e pinturas eram restritas aos espaços internos. O grafite ainda não havia conquistado os muros das cidades.

Era período de férias e a escola estava vazia. Caminhando pela calçada da instituição, sentia que o Rui não seria apenas a escola em que iniciaria uma trajetória profissional. Seria o lugar onde eu ia ampliar e amadurecer minhas perspectivas sobre educação pública, biblioteca escolar e a respeito de mim mesma. Fui calorosamente recebida pela diretora da época e encaminhada para a biblioteca, onde conheci meus novos colegas e o espaço que iria ser meu local de trabalho.

A biblioteca Menino Maluquinho não era como os espaços similares das escolas em que eu tinha estudado que possuíam nomes de pessoas ilustres que jamais soube quem eram. Menino Maluquinho era um personagem que me despertava lembranças da infância. Foi criado pelo desenhista e escritor mineiro Ziraldo. A famosa criação desse autor era como os muros da escola: tinha vivacidade, alegria, despertava memórias. Um belo nome para um espaço de refúgio, de encantamento, de liberdade, de criação, de múltiplos conhecimentos e possibilidades.

O quadro já estava lá em uma das paredes da biblioteca. Já era um objeto com o qual toda a comunidade escolar já havia se acostumado. Uma inscrição no desenho informa que foi realizado por ocasião dos nove anos de existência da Escola Municipal Rui da Costa Val. Me chamou a atenção. Assinado com caneta prateada por estudantes e professoras das salas 3 e 4 do turno da manhã do ano de 2001. O desenho de uma escola em seu início. A beleza e a simplicidade dos traços. O colorido em giz de cera. A história de um lugar sendo eternizada em uma obra de arte feita pelas mãos de professoras e estudantes como um delicado presente de aniversário. Olho fixamente para o desenho emoldurado na parede. Foi restaurado. Me vejo refletida no vidro novo da moldura. Eu estou no desenho e ele está em mim. Que memórias essa obra desperta? Que histórias e afetos

revela? Que emoções deflagra em quem apenas para um minuto e se abre para a contemplação? É sexta-feira, 06 de dezembro de 2019. Estou com uma câmera na mão e uma voz amiga me ensina o ofício do cinemar. Realizo os sonhos, enquanto aprendo novas nuances do educar e do bibliotecar. Lá dentro, três mulheres me aguardam.

Narrativa 01

Maísa Alves de Oliveira - Professora de Artes

Bom, a história desse quadro, que hoje ele virou um quadro. Na verdade, ele era só um desenho, é, foi assim: eu já tava, acho que há uns dois anos trabalhando aqui no Rui e acontecia a comemoração de vinte e cinco anos da escola, é, então a diretora pensou em coisas diferentes e tudo. E esse desenho já, né, já estava guardado aqui na escola há um tempo, ele foi feito também para uma comemoração de nove anos da escola. E ele era um desenho feito em cartolina e tinha uma outra moldura feita em outro papel que a gente chama de Color Set preto, como se fosse pra fazer uma moldura, é, como se fosse para fazer a caracterização de uma moldura, mas era em papel. E da mesma espessura da cartolina. E ele tava bem judiado quando a Fátima me mostrou. E, na verdade, ela teve essa ideia também porque eu sou formada em Artes, e fiz biblioteconomia, né, por dois anos e, no curso de biblioteconomia, eu pude trabalhar em uma biblioteca de obras raras. Então eu já tinha visto o processo de restauração e no papel, mas só observava, nunca participei. E é muito bonito, a restauração de documentos, né, de qualquer obra em papel. E então, ele tava assim: tinha rasgos, tinha a mancha do mofo, é, o papel dessa moldura preta, né que fizeram em volta dele tava carcomido, assim, tinha traça, tinha comida, ele tava judiado. Daí ela falou assim: é, eu quero colocar ele nos vinte e cinco anos da escola porque tem alunas que a gente conhece, até hoje, que a gente tá dando aula pros netos, pros filhos delas. E, inclusive, na época tinha uma coordenadora que até conhecia algumas que assinam esse desenho. E aí até como as bordas dele, né, praticamente, tava assim num estado, tava, né, rasgando e tudo, aí ela pensou até mesmo em cortar com essas bordas com esses defeitos do tempo e tudo. E, aí, fazer uma nova moldura. Só que aí nós conversamos com ela e com a vice-diretora, a Débora, e a gente não queria cortar. Eu quis, é, não modificar, mas eu quis interferir de forma mínima possível. Sim, porque ele já era muito belo assim. É, então eu fiz limpeza nele com um algodão, assim, pra tirar a sujeira, porque ele tava sujo também com o tempo, né. É, e não tirar nada da cor do giz de cera, porque ele tinha até o cheiro do fiz de cera, né, então aí eu limpei ele todo com algodão. E eu era, dava aulas de Artes aqui, então eu dava três aulas e todo dia eu tinha um horário, não é bem horário vago. Né, a gente chama de Acepate, nosso horário de projeto, pra gente planejar as aulas. Então, nesse período até chegar as comemorações dos vinte e cinco anos, os meus projetos, esse Acpate, era mexendo nesse desenho.

Então, ele virou assim.... ao mesmo tempo que era meu trabalho, virou um hobbie e enquanto eu ficava na sala dos professores mexendo com ele, pessoas passavam e lembravam do desenho e comentavam sobre o desenho. Então todo dia era uma coisa nova, assim, eu tava lá passando um algodão pra limpar e aí passava alguém e reconhecia uma assinatura, ou então via uma assinatura, é, e pensava será que essa é a fulana, tal. Então foi muito especial, esse tempo de cuidado com esse desenho de novo. Como eu disse, ele tem o cheiro do giz de cera. Hoje, talvez o giz não dê esse cheirinho que tinha quando eu era criança, por exemplo, e ele ainda tem esse cheiro. É, ele tem o aspecto da cartolina antiga, sabe, que era muito grossa, assim, quando eu fui, né, como é que fala, quando eu fui, eu falo estabilizar esse desenho, porque não foi uma restauração completa. Na verdade foi uma estabilização pra ele ser emoldurado assim, Então, aí eu senti de novo a cartolina antiga, sabe? E já tinha anos que eu não tinha contato com essa cartolina que é totalmente diferente das de hoje. É, o registro em giz de cera também não tem como fazer nem parecido com ele mais, porque a cartolina a porosidade dela é outra, o giz dele é outro, sabe? Então, ele mostra, assim, o poder da Arte mesmo. Esse aqui não é um registro burocrático, sabe, esse aqui é a essência mesmo que conseguiu ficar no papel. Então conhecer esses alunos no diário de classe deles é uma coisa e conhecer eles por aqui, é outra. É, com o Rui, é, de várias coisas, de várias alegrias, inclusive essa receptividade, mesmo, tudo da escola mesmo para Arte, porque assim o professor de arte chega uma hora que ele, não é que ele desiste de brigar, mas ele aceita que as pessoas não valorizam tanto a Arte. A sociedade, o governo, tudo. E aí chegar aqui e ter esse espaço pra Arte, foi, foi muito bom. A acessibilidade da escola foi, pra mim, o maior ganho, né. Eu que não tive essa história de passado longo aqui na escola, é, pra mim foi muito, é, foi muito, ter muito orgulho de uma escola acessível e que desenvolvia Arte com os alunos de inclusão e fazia eles se expressarem de outra forma...

Narrativa 02

Maria das Graças Ribeiro - Professora alfabetizadora

A gente olhando a escola ontem e olhando hoje, eu acho que é muita luta. Muita luta mesmo. A gente vê cada, eu imaginando cada colega chegando aqui, molhada, no barro, porque não tinha asfalto, né, nem ônibus. Então, assim, lembra aquela coisa gostosa de cada colega chegando, cada professor chegando aqui, funcionário. Os funcionários todos do bairro, a gente agregava eles, né, é uma coisa gosta, é luta mesmo. Ah, tudo, porque eu sou apaixonada por essa escola, muito apaixonada e foi uma luta pra conseguir, é, fazer essa quadra. Você vê que hoje ela já é coberta, né, na época ela não era coberta. Era uma luta, né, no sol quente, com chuva não podia, né, porque com chuva molhava tudo. É, não tinha arquibancada, né, tão vendo aí que era grama, não tinha

arquibancada, hoje é arquibancada, né, mais o quê? Ah, eu sei que dá uma lembrança, muito, muito gostosa, porque foi uma luta pra gente conseguir o que está aqui. Cada direção, cada funcionário, cada professor, né, e a comunidade em geral, então, foi uma luta muito grande. Sendo que aqui não tinha asfalto e nem ônibus. A gente vinha de Kombi da prefeitura pra ter uma ideia! Então, foi assim uma luta muito grande pra chegar no que chegou hoje.

É, alfabetização, é, ela é muito... acho que ela é a melhor parte da educação. O menino chega com uma certa bagagem e de repente descobre que pode ler, tanto a criança quanto o adulto. As primeiras pessoas que foram alfabetizadas da EJA que começou em 2002, da educação de jovens e adultos que começou em 2002 aqui na escola, quando uma aluna disse pra mim: professora, nossa, quando eu fui pro hospital com meu marido e vi lá escrito sa-í-da, gente, eu fiquei muito emocionada! Fiquei demais mesmo. Pelo menos, deu pra eu começar a abrir os olhos da pessoa, né, assim, a visão. Mas que é gostoso alfabetizar, é, muito bom. Tanto a criança quanto o adulto. É porque eu amo essa escola de verdade, gente vinte e sete anos não é brincadeira, não! Então, eu falo mesmo e eu dou sangue, tipo assim, dou sangue. Eu vou, faço isso, faço aquilo, tem colega que fala assim: nossa não precisa fazer isso, não... mas eu faço por amor, não é assim pra aparecer pra direção, não é pra aparecer pra ninguém, é pra mim mesma! Pra minha satisfação pessoal. Cada direção que passou, foi uma luta! Cada direção que passou foi uma luta, cada direção que passou, não foi fácil para nenhuma delas, não foi fácil. Mas agora estamos aí, a escola linda e maravilhosa e com certeza virão, né, outras que farão melhor ainda, a cada etapa delas.

Narrativa 03

Selma Fátima da Cruz - Artista e serviços gerais

Olha, pra mim, é uma lembrança de, nossa, né, de tudo, de muito amor, muito carinho que eu tenho por essa escola e é uma lembrança muito forte, é uma memória, de tudo mesmo do início dela. Da minha, como se diz, de logo quando eu vim trabalhar aqui. Então, eu me lembro que tá retratando muito bem aí mesmo, porque ali onde hoje é a arquibancada tinha um barranco, tinha aquele barranco assim. A quadra também descoberta, não era essa quadra, porque hoje são duas quadras, na época era só uma e é uma lembrança muito forte que a gente guarda, assim, aquela memória mesmo do início de tudo.

Olha, a minha relação com a biblioteca posso dizer que é quase tudo. Porque além de eu cuidar dela com muito carinho e muito amor, sempre que eu posso também, sempre que alguém precisa de alguma coisa, eu gosto de me sentir útil. Além de fazer meu serviço... desde criança eu sempre gostei muito de arte. Então, houve um tempo assim quando eu era criança, que eu cheguei a um ponto, assim, de desistir do meu sonho, do que eu tinha vontade. E só depois de eu vim pra cá,

eu posso dizer assim que foi despertando, sabe? Tudo voltou, assim floresceu dentro de mim, sabe? A escola pra mim é uma grande oportunidade, além da oportunidade, mas primeiramente foi, assim, providência divina. Entende? Providência divina tanto do lado da necessidade mesmo do trabalho e também foi assim como se Deus me presentearse. Assim, de vim pra essa escola e ainda poder realizar alguns de meus sonhos. Poder ter a oportunidade de trabalhar. E depois que eu vim pra cá, graças a Deus, eu tive esse oportunidade: por um lado, trabalho, e por outro, fazer aquilo que eu gosto. Porque eu sempre gostei, uma coisa assim que a Arte, por exemplo, quando a gente nasce com um dom de fazer uma coisa, parece que a gente sente necessidade de fazer alguma coisa, sabe? De expressar, então quando eu faço alguma coisa, assim, expressando a minha arte... a minha arte, ela é simples, é o meu natural. Gosto de buscar bem lá de dentro do meu próprio eu, fazer, entendeu? Por mais simples que seja, mas é com muito carinho, com muito amor que eu faço e me sinto feliz cada vez que eu faço, eu sinto uma alegria assim por dentro, eu sinto qualquer coisa.

Olha, eu vou falar pra você a pura verdade são tantos os momentos felizes, que mas tem que escolher um deles. E eu acho, assim, que a minha alegria, não por quer aparecer. Mas, sim, uma coisa é saber, né, que eu consegui escrever, assim, uma música e que a diretora da época, que ela achou, né, que a música seria um hino pra escola... e isso aí me deixa muito feliz...

Entrevistadora

Quem foi a diretora mesmo?

Selma

Ah, foi a Fátima, é, e então é uma coisa que, nosso Deus do céu, me traz uma alegria muito grande. Né, porque, assim, eu tenho até vergonha, às vezes, eu fico até envergonhada, não gosto que ninguém fala assim, assim não é dizer que eu não gosto, eu fico um pouquinho acanhada, se alguém fala: “ah, você é artista!” Prefiro dizer que sou curiosa, sou curiosa, assim, quase tudo que se refere à Arte, eu sempre procuro fazer, assim, um pouco de cada. Então, gosto assim de escrever, por exemplo, um poeminha, uma coisa assim pra espalhar.

O cantinho de felicidade

No cantinho em que moro

Talvez ninguém queira morar

Não tem rua, nem calçada

Dá tristeza só de olhar

Olhando assim de primeira

Até dá para imaginar

Como pode alguém viver

Feliz nesse lugar
O lugar é deprimente.

Mesmo assim vivo contente
E falo para toda gente
Aqui é bom de morar
Apesar da casa modesta
Meu quintal é uma beleza
Todo coberto de árvores
Vivo em meio à natureza.

O cantinho onde moro
Tem histórias para contar
Dos filhos que eu criei
Das árvores que eu plantei
E de tudo que já passei
Dá para rir e para chorar.

Em minha casa com minha família
Tem alegria, tem harmonia
Lá fora o canto dos pássaros
Em perfeita sinfonia
Tudo aqui é muito simples
Mas é pura poesia.

Agradeço de coração
A Deus e a quem quer que seja
Que me deu essa riqueza
O contato com a natureza
Só faz bem à minha cabeça
E é o que me dá inspiração.

Minha casa é bem modesta
Talvez de pouco valor
Mas dentro dela

Há felicidade

Construída com muito amor.

E quando eu cheguei aqui, esses sonhos, essas coisas, que eu tô dizendo da Arte tava tudo adormecido dentro de mim, né. E foi aqui que foi despertando, fui encontrando pessoas que me incentivavam e aquilo foi voltando... as coisas que eu tinha foi voltando. Chegando a esse ponto de eu fazer umas coisas assim, escrever uma música, um poeminha, e eu penso assim: que a pessoa, igual, por exemplo, um cantor, alguém que faz alguma coisa, escreve um livro, qualquer coisa, ou que deixa gravado um teatro, uma coisa assim, ele, quer dizer, o corpo morre ali e tudo, a gente sabe que o espírito fica vivo. Mas ele nasce na memória das pessoas sempre que, pensa bem, se alguém levar mesmo a sério essa música que eu escrevi para a escola, pode ser que, né, eu nem esteja mais aqui, mas vai ficar o meu trabalho. Aquilo que eu fiz com muito carinho, com muito amor. É, como se diz, a escola, o nome mesmo já indica, a gente já acaba aprendendo muita coisa. E o pouco que eu trouxe na minha bagagem, eu gosto de, assim, passar para os outros, dividir com as outras pessoas, né, é muito bom. E agradecer, agradecer à direção, aos professores todos desde aquela época até hoje e aos alunos também, porque às vezes eu fico olhando assim: tem aqueles meninos que é levado na verdade, coisa da idade, a gente também já foi criança, já foi adolescente e sabe como é. Mas eu não tenho nada que reclamar, sabe? Esses alunos sempre trata a gente, porque eles é assim: passou o portão para dentro pra eles é professor. Às vezes, eu falo para eles: meu filho, eu não sou professora, não. Mas é assim que eles tratam a gente. E tudo, às vezes eu trabalho ali e eu recebo, é, produto de limpeza aquelas coisas toda, quando eles me veem carregando alguma coisa: “oh tia, deixa eu carregar pra senhora, pelo amor de Deus, a senhora não pode carregar peso, não, eu falo: “oh meu filho, você tá certo, eu já tô velha mesmo.” Então, muito bom, a gente acaba, igual por exemplo, é, pegando, tendo aquele carinho por eles. A gente não consegue, assim, guardar o nome de todos eles e então a gente sabe de alguns, outros a gente não sabe nem o nome, mas a gente conhece o rostinho de cada um. Chega um novato, a gente já vê logo, opa, aquele ali é novato. É assim, é um carinho, sabe, nossa, os alunos, a gente acaba aprendendo as coisas com eles também, porque a criança, assim, mesmo ele sendo maiorzinho, mas ainda ele tem aquela essência da criança, sabe, então muitas vezes é aquela coisa: não faz divisão de pessoa, igual às vezes tem um adulto que, né, então é isso aí, então eu tenho um carinho muito grande por eles, pelos alunos aqui, por tudo...

Narradora

Há onze anos, eu me esforço para buscar um lugar para mim e para biblioteca que seja

realmente transformador no espaço educativo. Assim como há trinta e cinco anos, eu também tento buscar um lugar no mundo que seja significativo e transformador para mim e para os meus. A busca de um sentido é incessante e às vezes cansativa, mas educar e viver são tarefas que exigem força e esperança.

Música

A nossa escola vem crescendo a cada dia

Com muita força e também muita alegria

Tem gente inocente

Tem adolescente

Estudando contente

Um pouco de tudo

E o jovem adulto

Pensando no futuro

Usando a cabeça

Vem logo pra EJA

Que felicidade, que felicidade

A nossa escola vem fazendo a sua parte

E a integrada se uniu a nós

Caminhando juntos

Somos o Rui da Costa Val

A nossa vem crescendo a cada dia

Com muita força e também muita alegria

Tem gente inocente

Tem adolescente

Estudando contente

Um pouco de tudo

E o jovem adulto

Pensando no futuro

Usando a cabeça

Vem logo pra EJA.

APÊNDICE B – MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA

À direção da Escola Municipal Rui da Costa Val,

Solicitamos autorização para realizarmos, nessa instituição, a pesquisa **Narrativas de si mediadas pelo cinema: a experiência de realização audiovisual em uma Biblioteca Escolar da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**, a ser desenvolvida pela mestrandia Ana Paula Soares da Silva Gomes (FaE/UFMG) e orientada pela Prof.^a. Dra. Clarisse Maria de Castro Alvarenga (FaE/UFMG) no Mestrado Profissional em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais.

O projeto de pesquisa inicial, aprovado no Comitê de Ética dessa Universidade por meio do **parecer número: 4.004.073**, emitido em **3 de maio de 2020**, previa ações a serem desenvolvidas com estudantes do nono ano do ensino fundamental da escola supracitada, mas por ocorrência da pandemia de COVID-19, e o fechamento das escolas para contenção da propagação do vírus, o percurso da pesquisa precisou ser modificado de modo que o documentário ***Um desenho, várias emoções***, curta-metragem de 21 minutos e 04 segundos, realizado durante as oficinas do Projeto de Extensão Laboratório de Práticas Audiovisuais da Faculdade de Educação da UFMG (LAPA), entre os meses de setembro de 2019 e fevereiro de 2020, tornou-se a base dessa pesquisa sobre cinema, educação e narrativas de si.

Sendo assim, o estudo analisa todo o processo de gravação, edição e montagem do documentário ***Um desenho, várias emoções***, bem como os relatos das participantes do documentário que trazem diferentes percepções sobre a educação a serem analisadas na pesquisa à luz das perspectivas das narrativas de si atravessadas por questões de raça, classe e gênero.

O documentário ***Um desenho, várias emoções*** conta a história da Escola Municipal Rui da Costa Val (Belo Horizonte) a partir dos olhares de três trabalhadoras da educação que já atuaram nesta escola. As três mulheres, convidadas a reverem um desenho antigo da escola, feito à mão, relembram suas histórias na educação e na vida. Enquanto olham para o desenho revelam sonhos, desafios e alegrias ao mesmo tempo em que contam a história de uma escola por meio de

lembranças afetivas e de um processo de realização audiovisual que se pretendia pautado na escuta sensível, dialógica e de valorização das experiências e memórias dos sujeitos, em consonância com um modo decolonial de fazer cinema, modelo esse que tem sido difundido por cineastas negros, indígenas, educadores e por outros grupos subalternizados historicamente e que passaram a contar suas próprias histórias criando outros modos de fazer filmes mais próximos às suas experiências.

O objetivo principal desta pesquisa é, a partir das minhas experiências de realização audiovisual no Laboratório de Práticas Audiovisuais (LAPA) da FAE/UFMG, elaborar metodologias de inserção do cinema na escola de forma que a apreciação estética e as reflexões proporcionadas pela realização audiovisual e exibição de filmes sejam parte colaborativa nos processos de ensino-aprendizagem e construção das identidades dos sujeitos da comunidade escolar.

Os objetivos específicos da pesquisa são: entender os impactos do documentário na comunidade escolar; discorrer sobre o processo de produção audiovisual realizado na Escola Municipal Rui da Costa Val durante as oficinas do LAPA; investigar possíveis tensionamentos e deslocamentos no processo de realização audiovisual no ambiente escolar e indicar métodos de criação de narrativas audiovisuais contra-hegemônicas no ambiente da escola.

Portanto, solicitamos também **AUTORIZAÇÃO PARA USAR O NOME E AS IMAGENS DA ESCOLA NA REFERIDA PESQUISA**. Todas as análises do processo de realização do documentário serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. A identidade da escola e dos (as) participantes será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resoluções 466/12; 441/11 e Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares). Uma cópia da versão final da dissertação e do produto educacional resultante dessa pesquisa (documentário *Um desenho, várias emoções*) serão depositados na Biblioteca Menino Maluquinho. Você receberá esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para retirar esse consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem sofrer qualquer penalidade ou restrição.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora **Ana Paula Soares da Silva Gomes** pelo e-mail anapssg1984@gmail.com, pelo telefone (31) 98614-7710 ou pessoalmente. E em caso de questionamentos, com respeito aos aspectos éticos da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de MG, (31) 3409 4592, Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar - sala 2005 – Campus Pampulha, BH, MG, 31 270.901.

Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, assinam as partes o presente documento em 2 (duas) vias. Uma das vias será arquivada pela pesquisadora e a outra via será fornecida a você.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2020.

Vera Maria Ferreira da Costa Val (Diretora de Estabelecimento de Ensino)

Dra. Clarisse Maria de Castro Alvarenga (Pesquisadora Responsável – FAE/UFMG))

Ana Paula Soares da Silva Gomes (Pesquisadora Assistente – FAE/UFMG)

**ORIENTAÇÕES SOBRE A PESQUISA OU EM RELAÇÃO A QUESTÕES
ÉTICAS**

Caso você tenha alguma dúvida surgida mesmo após todos os esclarecimentos prestados pelo (a) pesquisador (a), ou caso queira deixar de participar da pesquisa, ou queira informações sobre questões éticas, entre em contato pelos meios disponíveis abaixo.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, favor entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis:

Nome completo da Pesquisadora Responsável: Prof.^a. Dra. Clarisse Maria

Castro de Alvarenga

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627. Faculdade de Educação, DMTE - Sala

1637.

CEP: 31.270-901 / Belo Horizonte – MG

Telefone: (31) 98863-8765

E-mail: clarissealvarenga@gmail.com

Nome completo da Pesquisadora: Ana Paula Soares da Silva Gomes

Endereço: Rua Milza de Oliveira Nogueira, nº 31, Ap. 19, B. Bom Sossego

CEP: 33.860-010 / Ribeirão das Neves – MG

Telefones: (31) 98614-7710

E-mail: anapssg1984@gmail.com

Em caso de dúvidas éticas:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel.: 34094592

APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada Senhora,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa: **Narrativas de si mediadas pelo cinema: a experiência de realização audiovisual em uma Biblioteca Escolar da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**, a ser desenvolvida pela mestrandia Ana Paula Soares da Silva Gomes (FaE/UFMG) e orientada pela Prof.^a. Dra. Clarisse Maria de Castro Alvarenga (FaE/UFMG) no Mestrado Profissional em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais.

Leia cuidadosamente as instruções a seguir e pergunte sobre qualquer dúvida que tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações necessárias e, se aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento em duas vias. Uma pertence a você e a outra à pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade.

DECLARO TER SIDO ESCLARECIDO (A) SOBRE OS SEGUINTE PONTOS:

1. Meu nome é Ana Paula Soares da Silva Gomes, sou assistente administrativo educacional da Escola Municipal Rui da Costa Val e trabalho na biblioteca desta escola há mais de doze anos. Também sou aluna do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). A pesquisa que você sendo convidada a participar está sob a responsabilidade e supervisão da Prof.^a. Dra. Clarisse Maria Castro de Alvarenga, minha orientadora.
2. O projeto de pesquisa inicial, aprovado no Comitê de Ética dessa Universidade por meio do **parecer número: 4.004.073**, emitido em **3 de maio de 2020**, previa ações a serem desenvolvidas com estudantes do nono ano do ensino fundamental da escola supracitada, mas por ocorrência da pandemia de COVID-19 e o fechamento das escolas para contenção da propagação do vírus, o percurso da pesquisa precisou ser modificado de modo que o documentário ***Um desenho, várias emoções***, curta-metragem de 21 minutos e 04 segundos, realizado durante as oficinas do Projeto de Extensão Laboratório de Práticas Audiovisuais da Faculdade de Educação da UFMG (LAPA), entre

os meses de setembro de 2019 e fevereiro de 2020, tornou-se a base dessa pesquisa sobre cinema, educação e narrativas de si.

3. Sendo assim, o estudo analisa todo o processo de gravação, edição e montagem do documentário *Um desenho, várias emoções*, bem como os relatos das participantes do documentário. A intenção é fazer uma reflexão das diferentes percepções sobre a educação que o documentário traz, fazendo um trabalho de análise à luz das perspectivas das narrativas de si mediadas pelo cinema e atravessadas por questões de raça, classe e gênero.

4. O documentário *Um desenho, várias emoções* conta a história da Escola Municipal Rui da Costa Val (Belo Horizonte) a partir dos olhares de três trabalhadoras da educação que já atuaram nesta escola. As três mulheres, convidadas a reverem um desenho antigo da escola, feito à mão, relembram suas histórias na educação e na vida. Enquanto olham para o desenho revelam sonhos, desafios e alegrias ao mesmo tempo em que contam a história de uma escola por meio de lembranças afetivas e de um processo de realização audiovisual que se pretendia pautado na escuta sensível, dialógica e de valorização das experiências e memórias dos sujeitos, em consonância com um modo decolonial de fazer cinema, modelo esse que tem sido difundido por cineastas negros, indígenas, educadores e por outros grupos subalternizados historicamente e que passaram a contar suas próprias histórias criando outros modos de fazer filmes mais próximos às suas experiências.

5. O objetivo principal desta pesquisa é, a partir das minhas experiências de realização audiovisual no Laboratório de Práticas Audiovisuais (LAPA) da FAE/UFMG, elaborar metodologias de inserção do cinema na escola de forma que a apreciação estética e as reflexões proporcionadas pela realização audiovisual e exibição de filmes sejam parte colaborativa nos processos de ensino-aprendizagem e construção das identidades dos sujeitos da comunidade escolar.

6. Os objetivos específicos da pesquisa são: entender os impactos do documentário na comunidade escolar; discorrer sobre o processo de produção audiovisual realizado na Escola Municipal Rui da Costa Val durante as oficinas do LAPA; investigar possíveis tensionamentos e deslocamentos no processo de realização audiovisual no ambiente escolar e indicar métodos de criação de narrativas audiovisuais contra-hegemônicas no ambiente da escola.

7. Sua participação nessa pesquisa é de caráter voluntário, você não terá qualquer tipo de despesa para participar e poderá abandonar o projeto ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, além de não sofrer qualquer prejuízo pela desistência, bem como não será remunerado por sua participação.

8. Se desejar, você terá livre acesso a todo conteúdo e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e seus resultados. Uma cópia do documentário *Um desenho, várias emoções*, bem como da versão final da dissertação, será entregue a participante. Enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação.

9. De acordo com a legislação (Res. 466/12 – Item II. 23), toda pesquisa oferece algum tipo de risco. No caso da pesquisa em questão, os riscos envolvidos consistem em “riscos mínimos” (desconforto ou constrangimento) surgidos nos processos de exibição do documentário. Entretanto, procuraremos minimizar esses possíveis riscos, criando um clima de confiança e de parceria, esclarecendo todas as dúvidas que vierem a surgir durante o processo e agindo de maneira respeitosa e ética, independentemente das opiniões ou posicionamentos dos (as) participantes. Caso os riscos sejam efetivados, a pesquisa será interrompida imediatamente até que a participante se sinta disposta novamente a continuar. Ressalto que caso ocorra algum desconforto ou constrangimento durante a execução da pesquisa, será minimizado com conversas ou pela livre desistência da participação e, se for o caso, realizar-se-á encaminhamento da participante ao Centro de Saúde ou a Unidade de Pronto Atendimento (UPA), localizados na Regional Centro-Sul de Belo Horizonte, sem nenhum custo ou penalidade à participante.

Os dados coletados, registros em diário de campo, fotografias, gravações de áudio e vídeo, serão disponibilizados somente para fins acadêmicos e ficarão arquivados na sala 1637, gabinete da professora responsável e orientadora desta pesquisa, Professora Dra. Clarisse Maria Castro de Alvarenga, na Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, situada na Avenida Antônio Carlos, 6627, Pampulha – Belo Horizonte - MG, por um período de 05 (cinco) anos, sob responsabilidade da pesquisadora principal, sendo seu acesso autorizado somente aos envolvidos na pesquisa.

10. A realização da pesquisa não demandará investimento temporal por parte da participante, visto que trata-se de análise de material audiovisual e informações de diário de campo, frutos de um projeto de extensão realizado entre os meses de setembro de 2019 e fevereiro de 2020.

11. Espera-se, como resultado desse estudo, a elaboração de metodologias de trabalho com cinema na escola que favoreçam as mais diversas formas de expressão das(os) estudantes e da comunidade escolar como um todo. O cinema mediado pela escola, as práticas de realização audiovisual e o trabalho com as narrativas autobiográficas podem contribuir para o desenvolvimento de um

pensamento crítico e reflexivo no ambiente escolar. Esperamos que o produto educacional, fruto desta pesquisa (documentário *Um desenho, várias emoções*) possibilite pensar em formas de inserção do cinema na escola que consigam colocar ao alcance da comunidade escolar modos apropriar-se dos meios de produção das narrativas e contar suas próprias histórias, do ponto de vista dos seus lugares sociais, afirmando existência e resistência na sociedade.

12. Esse termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2020.

Assinatura da Participante Convidada

Dra. Clarisse Maria de Castro Alvarenga (Pesquisadora Responsável – FAE/UFMG)

Ana
Paula Soares da Silva Gomes (Pesquisadora Assistente FAE/UFMG)

ORIENTAÇÕES SOBRE A PESQUISA OU EM RELAÇÃO A QUESTÕES ÉTICAS

Caso você tenha alguma dúvida surgida mesmo após todos os esclarecimentos prestados pelo (a) pesquisador (a), ou caso queira deixar de participar da pesquisa, ou queira informações sobre questões éticas, entre em contato pelos meios disponíveis abaixo.

Em caso de questionamentos sobre a pesquisa, favor entrar em contato com os pesquisadores responsáveis:

Nome completo da Pesquisadora Responsável: Prof.^a. Dra. Clarisse Maria Castro de Alvarenga

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627. Faculdade de Educação, DMTE - Sala 1637.

CEP: 31.270-901 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 98863-8765

E-mail: clarissealvarenga@gmail.com

Nome completo da Pesquisadora Assistente: Ana Paula Soares da Silva Gomes

Endereço: Rua Milza de Oliveira Nogueira, nº 31, Ap. 19, B. Bom Sossego

CEP: 33.860-010 / Ribeirão das Neves – MG

Telefones: (31) 98614-7710

E-mail: anapssg1984@gmail.com

Em caso de dúvidas sobre questões éticas:

COEP-UFGM - Comissão de Ética em Pesquisa da UFGM

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel. : 34094592

APÊNDICE D – MODELO DE TERMO DE USO DE IMAGEM, SOM DE VOZ E NOME

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, SOM DE VOZ E NOME

Eu, _____, nascido(a) em _____, de nacionalidade _____, portador da cédula de identidade RG nº. _____, residente à Av/Rua _____, nº. _____ Bairro _____, na cidade de _____ e no estado de _____, **AUTORIZO** o uso da minha imagem, do som da minha voz e do meu nome em todo e qualquer material entre fotos, vídeos e documentos, para serem utilizados na pesquisa ***Narrativas de si mediadas pelo cinema: a experiência de realização audiovisual em uma Biblioteca Escolar da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.***

A presente autorização é concedida a título gratuito e abrange o documentário ***Um desenho, várias emoções*** (Ana Paula Gomes, 2020, 21'04''), produzido no decorrer das oficinas realizadas no Laboratório de Práticas Audiovisuais da Faculdade de Educação da UFMG (LAPA), entre os meses de setembro de 2019 e fevereiro de 2020. O documentário ***Um desenho, várias emoções*** é a base dessa pesquisa sobre cinema, educação e narrativas de si. O link do documentário será anexado à dissertação e poderá ser utilizado para divulgação científica da pesquisa, incluindo apresentações em seminários, participação em festivais de cinema no Brasil e no exterior, além de fornecimento de material para formação de acervo da Universidade Federal de Minas Gerais, sem qualquer ônus às educadoras envolvidas. As profissionais da educação, protagonistas do documentário, sempre serão consultadas e informadas sobre a circulação do material.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos a minha imagem ou som de voz, ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2020.

Assinatura da educadora protagonista do documentário